

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**



**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Διερεύνηση της σχέσης του “Ταιριάσματος” εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο – αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Μακρυγιάννη Θεοδώρα

Επιβλέπων Καθηγητής: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Επιτροπή Αξιολόγησης: Γκόβαρης Χρήστος

Κουτούζης Εμμανουήλ

ΒΟΛΟΣ 2021

## Υπεύθυνη Δήλωση

Η Μακρυγιάννη Θεοδώρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης του “Ταιριάσματος” εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο – αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ



Μακρυγιάννη Θεοδώρα

## Περίληψη

Το Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού (P-O Fit) ελκύει το ενδιαφέρον των μελετητών στο χώρο της οργανωσιακής συμπεριφοράς, καθώς συσχετίζεται με την αφοσίωση του εργαζόμενου στον οργανισμό, την κινητικότητα του μέσα σε αυτόν, την επαγγελματική του απόδοση και την ικανοποίησή του από την εργασία. Ο τρόπος πρόσληψης εργαζομένων υφίσταται αλλαγή, γιατί η παραδοσιακή μέθοδος που βασίζεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες ενός ατόμου διαφοροποιείται και τα ηνία αναλαμβάνει η οργανωσιακή συμβατότητα, η οποία επιτάσσει το ταίριασμα προσωπικότητας, πεποιθήσεων και αξιών του ατόμου με τις αξίες του οργανισμού και την οργανωσιακή του κουλτούρα. Το μοντέλο αυτό λειτουργίας μεταφέρεται τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός είναι ο ακρογωνιαίος λίθος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικές με παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την εργασία του σχετικά με την αφοσίωσή του, την επαγγελματική του ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση, την αυτο-αποτελεσματικότητά του, τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, στην Ελλάδα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σχετικά πρόσφατη η ένταξη της έννοιας του ταιριάσματος ατόμου – οργανισμού. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικής μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις περιφέρειες Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας που αυτοί δηλώνουν. Στόχο είχε να αναδείξει αν το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας σχετίζεται με τους προαναφερθέντες παράγοντες και σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του ταιριάσματος των εκπαιδευτικών της έρευνας με το σχολείο που υπηρετούν. Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, επιλέχθηκε συγκεκριμένα η συσχετιστική – προβλεπτική επισκόπηση. Στην έρευνα πήραν μέρος 127 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των νομών Μαγνησίας, Λάρισας, Τρικάλων, Καρδίτσας, Φθιώτιδας, Φωκίδας, Εύβοιας, Βοιωτίας και Ευρυτανίας. Στους συμμετέχοντες απεστάλησαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω των emails των σχολείων ψηφιακά ερωτηματολόγια που περιείχαν δηλώσεις-προτάσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: η κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher Job Satisfaction Scale, Brayfield & Rothe, 1951), η κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Schmitz,

& Daytner, 1999), η κλίμακα αφοσίωσης στον οργανισμό (Organizational Commitment, Mowday, Steers, & Porter, 1979) και η κλίμακα αντιλήψεων για το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου (Resik, Baltes, & Shantz, 2007). Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν σχετίζεται με το ταίριασμα εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας (POF). Υπάρχει όμως ισχυρή συσχέτιση του ταιριάσματος με την αφοσίωση στον οργανισμό (στην περίπτωση μας το σχολείο), την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αυτο-αποτελεσματικότητα που οι ίδιοι δηλώνουν. Τέλος, βρέθηκε ότι κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας είναι η αφοσίωση και η επαγγελματική ικανοποίηση που προσδίδει στην αφοσίωση και έτσι αυξάνεται το ποσοστό ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου (POF).

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια ερευνητική απόπειρα συσχετισμού του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στον οργανισμό και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: ταίριασμα προσώπου - οργανισμού, επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στον οργανισμό, αυτο-αποτελεσματικότητα

## Abstract

Person-Organization Fit (P-O Fit) attracts the interest of researchers in the field of organizational behavior, as it is related to the employee's commitment to the organization, his mobility within him, his professional performance and job satisfaction. The way employees are hired is changing, because the traditional method based on the knowledge, skills and abilities of an individual is differentiated and the reins are taken by organizational compatibility, which requires the matching of personality, beliefs and values of the individual with the values of the organization and its organizational culture. This operating model has been transferred to the field of education in recent years. The teacher is the cornerstone of any educational system and there has been a lot of research on factors that influence and determine his work on his commitment, job satisfaction, burnout, self-effectiveness, educational leadership styles. However, in Greece in the field of education the integration of the concept of person-organization fit is relatively recent.

The purpose of this study was to investigate the relationship between the "fit" of teachers serving in Primary schools in the regions of Thessaly and Central Greece with the factors of professional satisfaction, their commitment to the school they serve and their sense of self- effectiveness they declare. The aim was to highlight whether the teacher-school unit fit is related to the aforementioned factors and to what extent the research variables are predictive factors of the association of research teachers with the school they serve. For the purpose of the research, the quantitative method was used, the correlational-predictive review was specifically selected. The research involved 127 teachers of all specialties serving in primary education in the prefectures of Magnesia, Larissa, Trikala, Karditsa, Fthiotida, Fokida, Evia, Viotia and Evritania. Participants were sent electronic questionnaires through the school emails containing digital questionnaires containing statements-suggestions related to demographic data and the research tools used were as follows: Teacher Job Satisfaction Scale, Brayfield & Rothe, 1951 ), the teacher self-efficacy scale (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999), the scale of commitment organizational (Organizational Commitment, Mowday, Steers, & Porter, 1979) and the perception scale for teacher-school fit (Resik, Baltes, & Shantz, 2007). The findings of the research showed that the demographic and professional profile of the research teachers is not related to the POF. However, there is a strong correlation between the POF and the commitment to the organization (in our case the school), the professional satisfaction of the teachers and the self-efficacy that they declare. Finally, it was found that the main predictor of POF is the

commitment and professional satisfaction it gives to the commitment and thus increases the percentage of POF.

This research is a research attempt to correlate teacher-school fit with job satisfaction, commitment to the organization and self-efficacy of primary school teachers.

Keywords: person – organization fit, job satisfaction, commitment to the organization, teacher self-efficacy

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση και πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας. Αρχικά, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Βασίλειο Σταυρόπουλο για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές συμβουλές του οι οποίες υπήρξαν καθοριστικές για την υλοποίηση της εργασίας μου.

Θέλω να ευχαριστήσω επίσης τις συμφοιτήτριάς μου και συνοδοιπόρους σε αυτό το ταξίδι Βασιλική Γκοτσοπούλου και Αποστολία Κατσαρού, καθώς όλο αυτό τον καιρό μοιραζόμασταν τις σκέψεις και τις ανησυχίες μας, και παρείχαμε ηθική υποστήριξη η μια στην άλλη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου και τις κόρες μου για την υπομονή και την στήριξη τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, την αδερφή μου και τους γονείς μου, γιατί με έμαθαν ότι η γνώση είναι εφόδιο και ποτέ δεν πρέπει να σταματάμε για την αναζήτησή της.

# Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iii
Abstract.....	v
Ευχαριστίες.....	vii
Περιεχόμενα.....	viii
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xiii
Εισαγωγή.....	14
Α. Θεωρητικό Μέρος	
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Οργανισμός, Άτομο, Οργανωσιακή Συμπεριφορά	
1.1. Οργανισμός και Οργανωσιακή Συμπεριφορά.....	18
1.2 Οι αξίες στον εργασιακό χώρο.	
Αξίες, ηθικές αρχές και εταιρική κουλτούρα .....	19
1.3 Τύποι Προσαρμογής – Ταιριάσματος.....	21
1.4.Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού.....	23
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Επαγγελματική Ικανοποίηση	
2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	27
2.2 Πηγές και αποτελέσματα επαγγελματικής ικανοποίησης.....	28
2.3 Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση.....	30
2.4 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών .....	32
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Οργανωσιακή Αφοσίωση	
3.1. Η έννοια της Οργανωσιακής αφοσίωσης.....	37
3.2. Παράγοντες οργανωσιακής αφοσίωσης.....	38
3.3. Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό.....	40
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Αυτο-αποτελεσματικότητα	



4.1. Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	42
4.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	43
4.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	47
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Ανασκόπηση Ερευνών	
Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και αφοσίωσης στον οργανισμό με το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικών μονάδων.....	51
B. Ερευνητικό Μέρος	
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της έρευνας	
6.1. Σκοπός – Ερευνητικοί Στόχοι.....	56
6.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	56
6.3. Το δείγμα.....	57
6.4. Η διαδικασία της έρευνας	
6.4.1 Έρευνα.....	58
6.4.2 Ερευνητικά Εργαλεία - Το ερωτηματολόγιο.....	58
6.5 Διασφάλιση ανταπόκρισης στα ερωτηματολόγια.....	63
6.6. Μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....	64
Κεφάλαιο 7 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα	
7.1. Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας	
7.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία.....	65
7.1.2. Μέση Τιμή – Τυπική Απόκλιση μεταβλητών.....	68
7.1.3. Επαγωγική Στατιστική.....	74
7.1.3.1. 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	75
7.1.3.2. 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	85
7.1.3.3. 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	86
7.1.3.4. 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	86

7.1.3.5. 5 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	87
Κεφάλαιο 8 <sup>ο</sup> : Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	89
8.1. Περιγραφικές Στατιστικές Αναλύσεις.....	89
8.2. 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	90
8.3. 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	94
8.4. 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	96
8.5. 4 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	97
8.6. 5 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.....	98
Κεφάλαιο 9 <sup>ο</sup> : Περιορισμοί- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	
9.1. Περιορισμοί.....	100
9.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	101
Βιβλιογραφία.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Ερωτηματολόγιο.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Διαγράμματα.....	133

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	66
Πίνακας 2. Μέση τιμή των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας.....	67
Πίνακας 3. Ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας.....	68
Πίνακας 4. Αίσθημα αφοσίωσης εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα.....	69
Πίνακας 5. Αυτο-αξιολόγηση.....	71
Πίνακας 6. Επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών.....	72
Πίνακας 7. Μέση Τιμή – Τυπική Απόκλιση κλιμάκων της έρευνας.....	74
Πίνακας 8. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το φύλο ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	75
Πίνακας 9. Συσχέτιση ηλικίας και παραγόντων της έρευνας.....	76
Πίνακας 10. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης.....	77
Πίνακας 11. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι πιστοποίηση στις ΤΠΕ ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	77
Πίνακας 12. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το αν παρακολούθησαν ή όχι διδασκαλείο ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	78
Πίνακας 13. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το αν παρακολούθησαν ή όχι εξομοίωση ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	79
Πίνακας 14. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	79
Πίνακας 15. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου ή όχι ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	80
Πίνακας 16. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την κατοχή άλλου τίτλου ή όχι ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	81

Πίνακας 17. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης .....	81
Πίνακας 18. Συσχέτιση εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και παραγόντων της έρευνας.....	82
Πίνακας 19. Συσχέτιση ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και παραγόντων της έρευνας .....	82
Πίνακας 20. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	83
Πίνακας 21. Συσχέτιση οργανικότητας σχολείων και παραγόντων της έρευνας .....	84
Πίνακας 22. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης .....	84
Πίνακας 23. Tukey B .....	84
Πίνακας 24. Επίδραση περιοχής σχολείων.....	85
Πίνακας 25. Συσχέτιση ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολείου και επαγγελματικής ικανοποίησης .....	85
Πίνακας 26. Συσχέτιση ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολείου και αφοσίωσης.....	86
Πίνακας 27. Συσχέτιση ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολείου και αυτο-αποτελεσματικότητας .....	87
Πίνακας 28. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.....	87
Πίνακας 29. Μοντέλο Πρόβλεψης.....	88
Πίνακας 30. Μέση τιμή ετών υπηρεσίας στην μονάδα.....	134

## **Κατάλογος Διαγραμμάτων**

Διάγραμμα 1. Ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας.....	69
Διάγραμμα 2. Αίσθημα αφοσίωσης εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα.....	70
Διάγραμμα 3. Αυτο-αξιολόγηση.....	72
Διάγραμμα 4. Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	73
Διάγραμμα 5. Φύλο.....	133
Διάγραμμα 6. Οικογενειακή κατάσταση.....	133
Διάγραμμα 7. Σχέση εργασίας.....	133
Διάγραμμα 8. Προσόντα.....	134
Διάγραμμα 9. Ειδικότητες.....	134
Διάγραμμα 10. Νομοί.....	135
Διάγραμμα 11. Περιοχή Σχολείων.....	135

## Εισαγωγή

Οι έρευνες στην οργανωσιακή ψυχολογία τα τελευταία χρόνια έχουν προσανατολιστεί στο ταίριασμα ατόμων με οργανισμούς σύμφωνα με τους ερευνητές Robbins και Judge (2011). Είναι απαραίτητη η ταύτιση της προσωπικότητας των υπαλλήλων με τη κουλτούρα του οργανισμού και όχι με χαρακτηριστικά συγκεκριμένης θέσης. Το ταίριασμα αυτό εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στον οργανισμό (Robbins & Judge, 2011). Θετικά αποτιμάται η αφοσίωση στον οργανισμό, η εργασιακή ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα με υψηλά επίπεδα ταιριάσματος μεταξύ ατόμου - οργανισμού (Kristof – Brown et al., 2005). Το «ταίριασμα» των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, συσχετίζεται σύμφωνα με τους Biswas και Bhatnagar (2013) με την αφοσίωση και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η Chatman (1991) αναφέρει ότι το «ταίριασμα» ατόμου-οργανισμού είναι «η συνάφεια μεταξύ προτύπων οργανωτικών αξιών και μοτίβων μεμονωμένων αξιών, που ορίζονται εδώ ως τι αξίζει ένα άτομο σε έναν οργανισμό, όπως είναι ομαδικό ή καινοτόμο». Το «ταίριασμα» (Fit) είναι γνωστό για τους ανθρώπους στους οργανισμούς σύμφωνα με τους Judge και Cable (1997), καθώς οι αντιλήψεις για το ταίριασμα είναι καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς και παράγοντες πρόγνωσης των επιλογών των ανθρώπων απ' ότι η πραγματική συσχέτιση μεταξύ ανθρώπων και περιβαλλόντων.

Ο Kristof (1996) περιγράφει το «ταίριασμα ατόμου –οργανισμού (Person-Organization Fit) ως «τη συμβατότητα μεταξύ ανθρώπων και οργανισμών που συμβαίνει όταν τουλάχιστον μία οντότητα παρέχει ό, τι χρειάζεται η άλλη, ή μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή και τα δύο». Την έρευνα σχετικά με το ταίριασμα ή προσαρμογή ατόμου – οργανισμού απασχόλησαν κυρίως οι κοινοί στόχοι και αξίες, συστήματα και δομές του οργανισμού (Chatman, 1989· Kristof, 1996· Kristof-Brown et al., 2005). Υψηλά ποσοστά ταιριάσματος ατόμου – οργανισμού συσχετίζονται με την αφοσίωση στην οργάνωση, την προσφορά εργασίας και τις προσλήψεις, την εργασιακή ικανοποίηση κ.λπ. (Kristof-Brown & Guay, 2010)

Για τον καθορισμό του ταιριάσματος ατόμου – οργανισμού καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι αξίες. Το Ταίριασμα επιτυγχάνεται όταν κατά την πρόσληψη υπαλλήλων, δίνεται βαρύτητα στις αξίες τους, οι οποίες είναι απαραίτητο να ταιριάζουν με εκείνες του οργανισμού αλλά και όταν οι αξίες όλων των μελών της επιχείρησης – οργανισμού έρχονται σε ταύτιση με τις οργανωσιακές αξίες. Οι αξίες του εκπαιδευτικού και το Ταίριασμα των

αξιών του με το τις αντίστοιχες αξίες του σχολείου συνιστούν τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών από άλλες ειδικότητες αναφορικά με τον επαγγελματισμό τους και την αφοσίωσή τους στη διδασκαλία (Hargreaves, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αναδειχθεί ως ένα πολύ σημαντικό θέμα με εξαιρετικό ενδιαφέρον και στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Martino (2003) σε έρευνά του απέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν έρευνες στο διεθνή χώρο (Klassen & Chiu, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2010). Τα αποτελέσματα συνηγορούν με έρευνα στον ελληνικό χώρο, που πραγματοποιήθηκε από τον Παπαδόπουλο (2013) και βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας έτσι την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συσχετιστεί με αρκετές διαστάσεις της εκπαίδευσης, όπως την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση. Η αφοσίωση αποτελεί την συμμετοχή του ατόμου στον οργανισμό, την αποδοχή των αξιών και οργανωτικών στόχων, την επιθυμία να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για την επίτευξη της προόδου του οργανισμού (Mowday et. al., 1979). Το συναίσθημα δέσμευσης και ταύτισης των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό συντελεί στην αφοσίωσή τους σε αυτόν, στον ρόλο και τη σχέση μεταξύ των στόχων και των αξιών των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το αίσθημα της αφοσίωσης στο σχολείο που υπηρετούν εκπληρώνοντας τον ρόλο τους επιτυχημένα σύμφωνα με Eren (2001).

Στην παρούσα εργασία η σημασία του θέματος έγκειται στην διερεύνηση των σχέσεων του «ταιριάσματος» συγκεκριμένα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην σχολική μονάδα με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στον οργανισμό και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο των επιχειρήσεων/οργανισμών για το ταίριασμα ατόμου – οργανισμού στη διεθνή βιβλιογραφία, όμως όχι συγκεκριμένα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι οργανωσιακές έννοιες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν ερευνηθεί σε πολλές έρευνες στην εκπαίδευση (Hargreaves, 1998· Biswas&Bhatnagar, 2013· Keskes, 2014· Kouni et al, 2018· Ross, 1998· Egyed & Short, 2006· Tschannen-Moran & Hoy, 2007· Crossman & Harris, 2006· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Motallebzadeh et al., 2014· Zempylas & Papanastasiou,

2006· Κάντας, 1992· Koustelios, 2001· Παπαναούμ, 2003· Γεωργαντά & Ξενικού, 2007, Παράσχου, 2012· Παπαγιαννάκος, 2012· Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου. Σχετική έρευνα έχει διεξαχθεί από την Γαρυφάλλου (2020) στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με θέμα τη σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και της σχέσης τους με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προκαλεί ενδιαφέρον η διερεύνηση του ερευνητικού κενού στη συσχέτιση ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση που αντλεί ο εργαζόμενος, την αφοσίωσή του στη μονάδα και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς του.

Για την θεωρητική τεκμηρίωση, αλλά και την απάντηση του ερευνητικού ζητουμένου, η εργασία χωρίστηκε σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του οργανισμού και της οργανωσιακής συμπεριφοράς, οι αξίες στον εργασιακό χώρο και οι τύποι Προσαρμογής – Ταιριάσματος του εργαζομένου, με κυριότερη αναφορά στο Ταίριασμα ατόμου - οργανισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι πηγές και τα αποτελέσματά της, καθώς και οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο επεξηγείται η έννοια της οργανωσιακής αφοσίωσης, οι παράγοντές της και προσεγγίζεται η έννοια της αφοσίωσης στο σχολικό οργανισμό. Το 4ο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας, στους παράγοντες και στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, επιχειρείται ανασκόπηση στις προϋπάρχουσες έρευνες πάνω στη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της αυτο-αποτελεσματικότητας που δηλώνουν και της αφοσίωσης στον σχολικό οργανισμό με το ταίριασμά τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας στο 6ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, στο σκοπό, τους στόχους, το δείγμα, τη μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτό το πλαίσιο. Έπειτα, στο 7ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τα ερωτηματολόγια και στο 8ο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση πάνω σε αυτά τα αποτελέσματα. Τέλος, στο 9ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της εν λόγω ερευνητικής εργασίας και γίνονται



ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω μελέτη του φαινομένου του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας.

## **Α' Θεωρητικό Μέρος**

### **Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

#### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>**

### **Οργανισμός, Άτομο, Οργανωσιακή Συμπεριφορά**

#### **1.1. Οργανισμός και Οργανωσιακή Συμπεριφορά**

Οργανισμός θεωρείται ένα σύνολο ανθρώπων που συνεργάζονται για την επίτευξη κοινού σκοπού. Κάθε οργανισμός αποτελείται από απλούς υπαλλήλους και άτομα σε θέσεις ευθύνης γι' αυτό και για τη μελέτη του είναι αναγκαίο να διερευνηθεί η οργανωσιακή συμπεριφορά. Οι Robbins και Judge (2011) υποστηρίζουν ότι «η οργανωσιακή συμπεριφορά, είναι ένα πεδίο που ερευνά την επίδραση που επιφέρουν τα άτομα, οι ομάδες και η δομή στη συμπεριφορά, στο πλαίσιο των οργανισμών». Στην οργανωσιακή συμπεριφορά άπτονται θέματα σχετικά με την απασχόληση και επικεντρώνεται στη συμπεριφορά των εργαζομένων εντός εργασιακού χώρου, στην απουσία από την εργασία, στην κινητικότητα του προσωπικού, στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, στα αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας που έχουν τα άτομα (Robbins & Judge, 2011).

Η οργανωτική συμπεριφορά στοχεύει στην κατανόηση και την πρόβλεψη της συμπεριφοράς των ατόμων σε έναν οργανισμό και στη μελέτη της συμπεριφοράς των ομάδων, των ατόμων και των σχέσεών τους, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της αποτελεσματικής λειτουργίας του οργανισμού. Με άλλα λόγια, επικεντρώνεται στην προσωπική αυτο-αποτελεσματικότητα και την οργανωτική αποτελεσματικότητα, τη μείωση της απουσίας, την κινητικότητα των εργαζομένων εντός του οργανισμού και την επαγγελματική ικανοποίηση (Robbins & Judge, 2011). Επομένως, η οργανωτική συμπεριφορά περιλαμβάνει τη μελέτη του τι και πώς κάνουν οι άνθρωποι στον οργανισμό και πώς αυτή η συμπεριφορά τους επιδρά στον οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Moynihan και Pandey (2007), η έρευνα για την οργανωσιακή συμπεριφορά εστιάζεται σε τρεις στάσεις: την εργασιακή ικανοποίηση, την ταύτιση με την εργασία και την οργανωσιακή δέσμευση. Οι Robbins and Judge (2011) θεωρούν ότι σημαντική στάση είναι η υποστήριξη και η δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι που έχουν υψηλή αίσθηση εργασίας είναι αφοσιωμένοι στην εργασία που

κάνουν. Η υψηλή ταύτιση εργασίας συσχετίζεται θετικά με την απόδοση σ' αυτή και το επίπεδο της απουσίας και της παραίτησης είναι χαμηλό (Robbins & Judge, 2011).

## **1.2 Οι αξίες στον εργασιακό χώρο. Αξίες, ηθικές αρχές και εταιρική κουλτούρα**

Η έννοια του Ταιριάσματος ατόμου – οργανισμού (P-O Fit) έχει συζητηθεί αρκετά, οδηγώντας έτσι σε παρερμηνεία της πραγματικής έννοιάς της (Kristof, 1996). Επιπλέον, υπάρχει έλλειψη κατανόησης των βασικών χαρακτηριστικών που απαιτούνται για την αξιολόγηση του P-O Fit. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε διάφορα κριτήρια του P-O Fit, τα οποία περιλαμβάνουν τη συμφωνία στόχου (Vancouver & Schmitt, 1991), τη συνάφεια αξίας (Judge & Cable, 1997· Cable & DeRue, 2002· Verquer, Beehr, & Wagner, 2003· Westerman & Cyr, 2004) και συνάφεια προσωπικότητας (Westerman & Cyr, 2004). Οι αξίες μπορούν να οριστούν ως «διαρκής πεποίθηση ότι ένας συγκεκριμένος τρόπος συμπεριφοράς ή τελική κατάσταση ύπαρξης είναι προσωπικά ή κοινωνικά προτιμώμενος από έναν αντίθετο ή αντίστροφο τρόπο συμπεριφοράς ή τελική κατάσταση ύπαρξης» (Rokeach, 1973). Ένας απλός ορισμός θεωρεί τις αξίες πρότυπο επιθυμίας, στο οποίο οι άνθρωποι αξιολογούν πτυχές ή ορισμένες ενέργειες και κάνουν επιλογές μεταξύ των επιλογών στη ζωή (Lyons, Duxbury, & Higgins, 2006· Warr, 2008). Ως εκ τούτου, μπορεί να ειπωθεί ότι οι αξίες είναι μια ζωτικής σημασίας πτυχή που μπορεί να συγκριθεί άμεσα και ουσιαστικά τόσο σε άτομα όσο και σε οργανισμούς (Judge & Cable, 1997) καθώς και να θεωρείται ότι έχουν ισχυρό ρόλο στην καθοδήγηση στάσεων, κρίσεων και συμπεριφορών (Chatman, 1989, 1991).

Σε σχέση με αυτό, υπάρχει μια αυξανόμενη ευαισθησία του ρόλου των αξιών που μπορούν να κινητοποιήσουν τις μεταβαλλόμενες αξίες στον οργανισμό, ιδιαίτερα στους τομείς των επιχειρήσεων και της δημόσιας διοίκησης (Ali & Amirshahi, 2002· Lyons et al., 2006), όπως επίσης και για εκπαιδευτικούς σκοπούς τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό (Levin, 2006· Moosmayer, 2012). Οι αξίες διαφέρουν από τις στάσεις, διότι ενεργούν ως προηγούμενες απέναντι στις στάσεις (Moosmayer, 2012) και σχετίζονται πολύ με την επαγγελματική ικανοποίηση (Ali & Amirshahi, 2002· Warr, 2008). Οι αξίες πρέπει να διερευνηθούν με σαφήνεια (Warr, 2008) επειδή έχουν σημαντική επίδραση στο αποτέλεσμα της εργασίας για διαφορετικές μελέτες. Επιπλέον, οι αξίες αποκτώνται άτυπα μέσω των διαδικασιών κοινωνικοποίησης που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με φίλους, οικογένεια και

συναδέλφους (Alas, Ennulo, & Türrpuu, 2006) και θεωρούνται σχετικά σταθερές (Warr, 2008).

Οι αξίες θεωρούνται θεμελιώδεις και σχετικά ανθεκτικές, ειδικά όσον αφορά την επίδρασή τους στη συμπεριφορά και τις στάσεις (O'Reilly et al., 1991) καθώς και τα συστατικά της οργανωτικής κουλτούρας που καθοδηγούν τις συμπεριφορές των εργαζομένων (Schein, 1992). Οι αξίες των εργαζομένων και οι οργανωτικές αξίες μπορούν να συγκριθούν άμεσα, εξαλείφοντας έτσι τα περισσότερα από τα ζητήματα που σχετίζονται με ανακριβή μέτρηση και διασφαλίζει την αμοιβαία συνάφεια των χαρακτηριστικών μεταξύ υπαλλήλων και οργανισμού. Αρκετές μελέτες έχουν υποστηρίξει τη σημασία της συμβατότητας μεταξύ των αξιών των εργαζομένων και των αξιών των οργανώσεων (Kristof, 1996· Valentine, Godkin, & Lucero, 2002· Siegall & McDonald, 2004· Edwards & Cable, 2009), σύμφωνα με την οποία οι αξίες έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές ως καθοριστική λειτουργία του P-O Fit (Kristof-Brown et al., 2005). Επιπλέον, οι εργαζόμενοι συνήθως είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, ταυτίζονται με τον οργανισμό και επιδιώκουν να διατηρήσουν τη σχέση εργασίας όταν κατέχουν αξίες παρόμοιες με τις αξίες του (Kristof, 1996· Verquer et al., 2003· Westerman & Cyr, 2004· Kristof-Brown et al., 2005).

Οι αξίες αντιπροσωπεύουν βασικές πεποιθήσεις κοινά αποδεκτές. Όλοι οι άνθρωποι έχουν μία ιεραρχία αξιών που διαμορφώνει το αξιακό τους σύστημα. Οι αξίες είναι σταθερές και μόνιμες και συχνά διέπουν και εξηγούν στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις. Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011) οι αξίες βοηθούν για την κατανόηση των στάσεων και των κινήτρων των ανθρώπων και ασκούν επίδραση τις αντιλήψεις τους.

Οι Robbins και Judge (2011) τονίζουν ότι οι οργανισμοί έδειχναν ενδιαφέρον κυρίως για την προσωπικότητα, καθώς πρωταρχικό τους μέλημα ήταν το ταίριασμα ατόμων με συγκεκριμένες εργασίες. Το ενδιαφέρον τους αυτό εξακολουθεί να υπάρχει, αλλά έχει διευρυνθεί και περιλαμβάνει επίσης και το κατά πόσο ταιριάζει στον οργανισμό η προσωπικότητα και οι αξίες του ατόμου. Υπάρχει λιγότερο ενδιαφέρον στους οργανισμούς για την ικανότητα ενός υποψηφίου σε μία συγκεκριμένη εργασία και περισσότερο για την ευελιξία του να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και για την αφοσίωσή του στον οργανισμό.

Οι άνθρωποι εισέρχονται στην εργασία με αξίες και στάσεις που οδηγούν στην αντίστοιχη συμπεριφορά τους μέσα στον οργανισμό. Οι βασικές αξίες αντικατοπτρίζουν τις ηθικές αρχές, που κάποιος θεωρεί σημαντικές, και χρησιμεύουν ως σημεία αναφοράς για τη

λήψη αποφάσεων (Fry & Slocum, 2008). Σε μεγάλο βαθμό, οι αξίες υπαγορεύουν την προσωπική ηθική, το σύστημα ηθικής αξίας του, με άλλα λόγια, τι πιστεύει ότι είναι καλό ή κακό. Οι Treviño κ.συν. (2020) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι ατομικές αξίες είναι σύμφωνες με τις οργανωτικές πολιτιστικές αξίες στις ατομικιστικές κοινωνίες, αλλά τα αποτελέσματα της εύρεσης τιμών P-O Fit κατάλληλων για μια κολεκτιβιστική κοινωνία είναι μικτά.

Οι ιεραρχικά ανώτεροι σε έναν οργανισμό επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού καθώς προβάλλουν τον δικό τους ηθικό κώδικα, με συνέπεια οι πράξεις των υπαλλήλων να συμπερασύρονται και ως επισφράγισμα να γίνονται ευρύτερα αποδεκτές σε όλο τον οργανισμό. Ο τρόπος αυτός λειτουργίας δεν είναι πάντα ο ηθικά αποδεκτός. Η κουλτούρα εμπιστοσύνης σε έναν οργανισμό είναι βασική και υπό προϋποθέσεις μπορεί να αποτελέσει σημείο αλλαγής (Fry & Slocum, 2008).

Οργανωσιακή κουλτούρα είναι το σύστημα των κοινών πεποιθήσεων και αξιών που διαμορφώνεται σε έναν οργανισμό και καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μελών του. Η κουλτούρα του οργανισμού αφορά σε ισχυρές πεποιθήσεις που δεσμεύουν τα μέλη τους να ενεργούν προς το συμφέρον του οργανισμού, αποκλείουν τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές εργασία και ενθαρρύνουν τις θετικές συμπεριφορές. Οι οργανισμοί που έχουν ισχυρές κουλτούρες είναι προσανατολισμένοι στην απόδοση, δίνουν έμφαση στην ομαδική εργασία, επιτρέποντας την ανάληψη ρίσκου, ενθαρρύνοντας την καινοτομία και την ευημερία των ανθρώπων. Οι θεμελιώδεις αξίες είναι απόψεις και αρχές που μοιράζονται τα μέλη των οργανισμών. Οι ισχυρές κουλτούρες έχουν διαχρονικό σύνολο θεμελιωδών αξιών. Η δέσμευση των ατόμων στις θεμελιώδεις αξίες αποτελεί κλειδί για τη επιτυχία. Σημαντικές αξίες της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι η υψηλή απόδοση, η καινοτομία, η κοινωνική ευθύνη, η ακεραιότητα, η συμμετοχή των εργαζομένων και η ομαδική εργασία

### **1.3 Τύποι Προσαρμογής – Ταιριάσματος**

Το Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού (P-O Fit) είναι δημοφιλές στην οργανωτική συμπεριφορά και στη διαχείριση του προσωπικού, διότι επηρεάζει σημαντικά τις προθέσεις των εργαζομένων, την οργανωτική συμπεριφορά των εργαζομένων, την εργασιακή συμπεριφορά, την ηθική συμπεριφορά και την απόδοση της εργασίας που αύξησε την προσοχή στον ακαδημαϊκό και πρακτικό τομέα διαχείρισης. Το P-O Fit ορίζεται ως η «συμβατότητα μεταξύ ατόμων και οργανισμών που συμβαίνει όταν τουλάχιστον μία

οντότητα παρέχει ό, τι χρειάζεται η άλλη ή μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή και τα δύο» (Kristof-Brown et al., 2005). Ένας από τους παράγοντες που συμβάλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και της απόδοσης, είναι ο βαθμός προσαρμογής-ταιριάσματος μεταξύ ενός ατόμου και του οργανισμού (Silverthorne, 2004).

Η χρήση του P-O Fit είναι μια από τις εναλλακτικές προσεγγίσεις επιλογής που προτείνουν πολλοί επαγγελματίες και ερευνητές (Lauver & Kristof-Brown, 2001· Sekiguchi, 2004). Υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές πρέπει να επιλέξουν αιτούντες εργασία που μοιράζονται τις αξίες και τα οράματα του οργανισμού (Bowen, Ledford, & Nathan, 1991). Στηρίζουν αυτήν την άποψη αναφερόμενοι σε συνεντεύξεις για την απασχόληση για να δείξουν ότι το P-O Fit παίζει καθοριστικό ρόλο στις διαδικασίες επιλογής. Μετα-αναλύσεις που διεξήχθησαν από πολλούς ερευνητές διαπίστωσαν ότι το P-O Fit σχετίζεται με πολλά θετικά μεμονωμένα αποτελέσματα, υποδεικνύοντας ότι το P-O Fit πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή υπαλλήλων (Hoffman & Woehr, 2006· Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005· Verquer, Beehr, & Wagner, 2003).

Σύμφωνα με τον Bright (2007), το P-O Fit είναι ένα από τα πιο ευρέως διαδεδομένα θέματα στον τομέα της οργανωτικής συμπεριφοράς και της γενικής διαχείρισης. Υπάρχουν και άλλοι τύποι προσαρμογής που εμπίπτουν στη γενική ταξινόμηση της φυσικής προσαρμογής προσώπου-περιβάλλοντος (P-E). Το ταιρίασμα ατόμου – περιβάλλοντος (Person-Environment fit) αναφέρεται στον βαθμό συμβατότητας ή συνάφειας μεταξύ ενός υπαλλήλου και του εργασιακού του περιβάλλοντος (Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005). Η έρευνα μεταξύ των εργαζομένων και του εργασιακού τους περιβάλλοντος έχει προσελκύσει την προσοχή πολλών μελετητών και ερευνητών (Kristof-Brown et al., 2005· Newton & Jimmieson, 2009· Piasentin & Chapman, 2006).

Ως αποτέλεσμα, οι ερευνητές άρχισαν να διακρίνουν συγκεκριμένους τύπους προσαρμογής που βρίσκονται υπό την αιγίδα του P-E fit. Οι τύποι ταιριάσματος περιλαμβάνουν τη συμβατότητα του ατόμου με τον οργανισμό (P-O Fit), την εργασία (Person-Job fit), την ομάδα εργασίας (Person-Group fit) και τον επόπτη (Person-Supervisor fit). Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, το P-J fit ορίζεται ως οι κρίσεις της συμβατότητας μεταξύ των δεξιοτήτων των εργαζομένων και των απαιτήσεων της εργασίας (Cable & Judge, 1996· Lauver & Kristof-Brown, 2001). Εν τω μεταξύ, το P-G fit τείνει να συμβαίνει όταν υπάρχει συμβατότητα μεταξύ ατόμων και ομάδων εργασίας τους (Kristof, 1996). Ο επόμενος τύπος προσαρμογής είναι το P-S fit, το οποίο περιστρέφεται γύρω από τη συμβατότητα των ατόμων με τους επόπτες τους ή τη σχέση μεταξύ υπαλλήλου και του προϊσταμένου του.

Η εργασιακή επιτυχία συνδέεται άμεσα με έννοιες όπως συμπεριφορά, προσωπικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, αξίες γεγονός που καθιστά σημαντικό το συνταίριασμα ατόμου-εργασίας. Το ταίριασμα των εργασιακών απαιτήσεων και των προσωπικών χαρακτηριστικών αναφέρεται στη θεωρία ταιριάσματος προσωπικότητας-εργασίας του Holland (1997). Στην συγκεκριμένη θεωρία τονίζεται ότι η ικανοποίηση και η προδιάθεση για αποχώρηση από μια θέση στον οργανισμό εξαρτώνται από τον βαθμό που τα άτομα ταιριάζουν την προσωπικότητά τους με την συγκεκριμένη εργασία. (Holland & Gottfredson, 1992). Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011) οι άνθρωποι με εργασία συμβατή στην προσωπικότητά τους είναι πιο ικανοποιημένοι, πιο επιτυχημένοι και έχουν λιγότερες πιθανότητες παραίτησης από εκείνους τους εργαζόμενους των οποίων η προσωπικότητα δεν συνάδει με την εργασία. Από το μοντέλο ταιριάσματος του Holland, φαίνεται πρώτον η ύπαρξη εγγενών διαφορών ανάμεσα στις προσωπικότητες των ατόμων, η ύπαρξη διαφορετικών τύπων εργασίας και τρίτον διαφαίνεται ότι οι άνθρωποι με εργασία που ταιριάζει με την προσωπικότητά τους είναι πιο ικανοποιημένοι και να έχουν λιγότερες πιθανότητες για παραίτηση από την εργασία.

#### **1.4 Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού**

Η συγκέντρωση του ενδιαφέροντος σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011) έχει αποτελέσει τόσο το ταίριασμα ατόμων - οργανισμών όσο και με το ταίριασμα ατόμων - εργασίας. Το ταίριασμα των εργαζομένων με τον τρόπο σκέψης του οργανισμού (κουλτούρα) είναι αδήριτη ανάγκη διότι θα επιτρέψει την ευελιξία τους μέσα στους κόλπους του οργανισμού σε κάθε πιθανή αλλαγή θέσης που θα κλιθεί να αντιμετωπίσει. Δεν είναι αξιοποιήσιμοι οι υπάλληλοι οι οποίοι διαθέτουν προσόντα μόνο για την κάλυψη μιας θέσης.

Η θεωρία του ταιριάσματος ατόμου – οργανισμού υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι – εργαζόμενοι επιλέγονται από τους οργανισμούς – επιχειρήσεις και συμβαδίζουν με τις αξίες του συγκεκριμένου οργανισμού. Αποχωρούν μάλιστα από αυτούς όταν δεν ανταποκρίνονται στην προσωπικότητά τους. Οι έρευνες γύρω από το θέμα εξετάζουν πόσο ταιριάζουν οι αξίες των ατόμων με την κουλτούρα του οργανισμού (Robbins & Judge, 2011). Η Huberman (1991) αναφέρει ότι το «ταίριασμα» ατόμου-οργανισμού είναι «η συνάφεια μεταξύ προτύπων οργανωτικών αξιών και μοτίβων μεμονωμένων αξιών, που ορίζονται εδώ ως τι αξίζει ένα άτομο σε έναν οργανισμό, όπως είναι ομαδικό ή καινοτόμο». Το ταίριασμα προβλέπει την επαγγελματική ικανοποίηση και το αίσθημα αφοσίωσης στον οργανισμό .

Από όλους τους τύπους ταιριάσματος, το P-O Fit είναι το πιο κοινό και συχνά μελετάται από ερευνητές (Hoffman & Woehr, 2006), καθώς θεωρείται το πιο ζωτικής σημασίας λόγω της ικανότητάς του να διατηρεί ένα ευέλικτο και αφοσιωμένο εργατικό δυναμικό (Jung & Takeuchi, 2013· Tak, 2011). Επιπλέον, ο Tak (2011) υποστηρίζει περαιτέρω ότι εάν οι εργαζόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά ή τον επόπτη τους, είναι πιθανό να μετακινηθούν από την τρέχουσα εργασία ή τον επόπτη αλλάζοντας θέση εργασίας εντός του οργανισμού. Ωστόσο, εάν οι εργαζόμενοι δεν έχουν καλή σχέση με τον οργανισμό, είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν εργασία αλλού, κάτι που σίγουρα θα οδηγήσει στην απώλεια ενός δυνητικά εξειδικευμένου και έμπειρου εργαζομένου.

Σύμφωνα με τους Bretz και Judge (1994), το P-O Fit έχει συζητηθεί από διάφορες γενικές προοπτικές και ορισμούς, συνεπώς θεωρείται ότι υπάρχει σύγχυση γύρω από αυτό (Kristof, 1996). Γενικά, οι περισσότεροι ερευνητές ορίζουν ευρέως το P-O Fit ως «τη συμβατότητα μεταξύ ατόμων και οργανισμών» (Kristof, 1996, σελ. 3). Πιο συγκεκριμένα, ο Kristof (1996) περιγράφει το PO Fit ως «τη συμβατότητα μεταξύ ανθρώπων και οργανισμών που συμβαίνει όταν: (α) τουλάχιστον μία οντότητα παρέχει ό, τι χρειάζεται η άλλη, ή (β) μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή (γ) και τα δύο» (Σελ. 4). Εν τω μεταξύ, η Huberman (1991) αναφέρεται στο P-O Fit ως «η συνάφεια μεταξύ προτύπων οργανωτικών αξιών και μοτίβων μεμονωμένων αξιών, που ορίζονται εδώ ως τι αξίζει ένα άτομο σε έναν οργανισμό» (σελ. 459). Παρομοίως, ο Bright (2007) παρέχει έναν αρκετά παρόμοιο ορισμό του P-O Fit περιγράφοντάς τον ως «τη συνάφεια μεταξύ των χαρακτηριστικών των ατόμων (δηλαδή στόχων, δεξιοτήτων και αξιών) και των χαρακτηριστικών των οργανισμών (δηλαδή στόχοι, αξίες, πόροι και πολιτισμός)».

Σύμφωνα με τον Kristof (1996), υπάρχουν δύο βασικοί τύποι P-O Fit, η συμπληρωματική προσαρμογή και η ολοκληρωματική προσαρμογή. Η συμπληρωματική προσαρμογή συμβαίνει όταν ένα άτομο διαθέτει χαρακτηριστικά παρόμοια με άλλα άτομα σε έναν οργανισμό (Kristof, 1996), ή μπορεί να επιτευχθεί όταν τόσο το άτομο όσο και ο οργανισμός μοιράζονται παρόμοιες προοπτικές (Kristof-Brown et al., 2005). Η ολοκληρωματική προσαρμογή εμφανίζεται όταν τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου προσθέτουν κάτι που λείπει στον οργανισμό (Piasentin & Chapman, 2006). Επιπλέον, το ολοκληρωματικό ταιρίασμα προσαρμόστηκε σε δύο μορφές από τον Kristof (1996), το ταιρίασμα Αναγκών – Παροχών (Needs – Supplies, N-S) και το ταιρίασμα Απαιτήσεων – Ικανοτήτων (Demands – Abilities, D-A). Στο πλαίσιο των Αναγκών – Παροχών, το P-O Fit τείνει να συμβαίνει όταν οι ανάγκες ενός ατόμου ικανοποιούνται ή ικανοποιούνται με επιτυχία από έναν οργανισμό ή, με



άλλα λόγια, όταν οι ανάγκες ενός ατόμου καλύπτονται από παροχές του οργανισμού. Αντίθετα, το ταίριασμα Απαιτήσεων – Ικανοτήτων πρεσβεύει ότι η προσαρμογή επιτυγχάνεται όταν οι ικανότητες ενός ατόμου καταφέρουν να ικανοποιήσουν τις οργανωτικές απαιτήσεις ή, με άλλα λόγια, όταν οι οργανωτικές ανάγκες ικανοποιούνται από τις δεξιότητες ενός ατόμου (Kristof, 1996). Επομένως, το ολοκληρωματικό ταίριασμα μπορεί να επιτευχθεί όταν τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου γεμίζουν ένα κενό στον οργανισμό ή το αντίστροφο με σκοπό να αλληλοσυμπληρώνονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον (Kristof-Brown et al., 2005).

Οι Boon και Biron (2016) σε έρευνά τους συγκλίνουν στην άποψη ότι υπάρχουν δύο συστατικά του Ταίριασματος Προσώπου – Εργασίας. Το ταίριασμα Απαιτήσεων – Ικανοτήτων (Demands – Abilities – D-A) που αναφέρει το ποσοστό ταιριάσματος των γνώσεων, ικανοτήτων και δυνατοτήτων του εργαζομένου με την εργασία. Το δεύτερο συστατικό είναι το ταίριασμα Αναγκών – Παροχών (Needs – Supplies N-S).

Από τους Cable και DeRue (2002) προκύπτει ότι το ταίριασμα Αναγκών – Παροχών πρόκειται για την κατά προσέγγιση αντιπαράβολή μεταξύ αναγκών των εργαζομένων και απολαβών τους βάσει της κατανομής της εργασίας τους και τη συμβολής τους στα πλαίσια του οργανισμού. Οι αυξημένες απολαβές των υπαλλήλων αποτελούν το σημαντικότερο δέλεαρ για την συμμετοχή τους στον οργανισμό γι' αυτό και το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών είναι σημαντικός τύπος ταιριάσματος για τους εργαζόμενους (Cable & DeRue, 2002). Σύμφωνα με τους Boon και Biron (2016), ενώ το ταίριασμα Απαιτήσεων – Ικανοτήτων στοχεύει στην εργασία δημιουργώντας μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των Αναγκών της θέσης και των υπαλλήλων, η σχέση Αναγκών – Παροχών εντοπίζεται κι στις δυο πλευρές.

Το P-O Fit μπορεί να περιγραφεί ως η συμβατότητα μεταξύ υπαλλήλων και οργανισμών που συμβαίνει όταν τουλάχιστον μία οντότητα παρέχει τις ανάγκες της άλλης ή όταν μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά στο μοντέλο. Επομένως, είναι σαφές ότι τόσο οι συμπληρωματικές όσο και οι ολοκληρωματικές προσαρμογές ενσωματώνονται καλά στον ορισμό. Το P-O Fit δεν σχετίζεται μόνο με τα αποτελέσματα της εργασίας ή την οργανωτική επιτυχία, αλλά μπορεί επίσης να είναι επωφελές όσον αφορά τη θετική ατμόσφαιρα που μπορεί να δημιουργηθεί μέσω της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης σε εργασιακά περιβάλλοντα, κοινωνικά περιβάλλοντα και την εργασιακή κλίση που οδηγεί σε αυξημένη οργανωτική δέσμευση από τους υπαλλήλους (Demir et al., 2015).

Το «ταίριασμα» (Fit) σύμφωνα με τους Judge και Cable (1997) αφορά την επιλογή των εργαζομένων με βάση τις προσωπικές πεποιθήσεις τους ανάμεσα σε θέσεις και οργανισμούς. Άρα το ταίριασμα διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη συμπεριφορά και την επιλογή θέσης εργασίας σε έναν οργανισμό. Η οργανωτική δέσμευση, η ικανοποίηση από την εργασία και η αυτο-αποτελεσματικότητα αξιολογούνται θετικά μέσω υψηλών επιπέδων ταιριάσματος μεταξύ ατόμου - οργανισμού (Kristof – Brown et al., 2005).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Επαγγελματική Ικανοποίηση

#### 2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Το περίπλοκο εύρος της ικανοποίησης από την εργασία (Carriere & Bourque, 2009· Choi, 2011· Evans, 1997) ορίζεται ως μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αξιολόγηση της εργασίας ενός ατόμου για την επίτευξη και την προώθηση της πραγματοποίησης των αξιών εργασίας τους (Locke, 1984, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998). Η επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με την Evans (1997, σ. 833) είναι «μια κατάσταση σκέψης που εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο ένα άτομο συνειδητοποιεί ότι ικανοποιούνται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά». Είναι η ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από την εργασία (Luthans, 1994) σχετιζόμενη με την εκτίμηση που δείχνει στη δουλειά του, λαμβάνοντας υπόψη τις αξίες και τις ανάγκες του (Roodt, Rieger, & Sempane, 2002).

Σύμφωνα με τους Kwong, Wang, και Clifton (2010) η επαγγελματική ικανοποίηση συμβάλλει στην αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων σε διάφορα πεδία. Ορίζεται ως μια εσωτερική απόκριση που αναπτύσσεται σε απάντηση στην αντίληψη του συστήματος αξιών και των αναμενόμενων συνθηκών εργασίας και εργασίας από κάθε άτομο. (Cekmecelioglu, 2005· Schneider & Snyder, 1975). Έρευνες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αφοσίωση στο επάγγελμα (Billingsley & Cross, 1992· Fresko, Kfir, & Nasser, 1997) και τον οργανισμό (Markovits, Davis, & Dick, 2007), με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την αποδοτικότητα των εργαζομένων (Saari & Judge, 2004). Οι θετικές στάσεις προς την εργασία και το περιβάλλον της, σύμφωνα με τον Armstrong (2006), επιδεικνύουν επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο Locke (1976) υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με λειτουργίες της καθημερινότητας των εργαζομένων και επηρεάζεται από αυτές, καθώς η ικανοποίηση και η ευτυχία είναι κύριοι στόχοι στη ζωή των ανθρώπων. Σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2004) δεν υπάρχει ακριβής ορισμός για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όπως ορίζουν οι ίδιοι η επαγγελματική ικανοποίηση *«αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακταλικό του ρόλο και είναι μια συνάρτηση αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει από τη διδασκαλία και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτή προσφέρει στον ίδιο»* (σελ. 230).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι, σύμφωνα με θεωρητικούς, έννοια χωρίς σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο (Κάντας 2008· Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003), που είτε εξετάζεται ως συνολική και ενιαία στάση του ατόμου στην εργασία, είτε ερμηνεύεται εντός πλαισίου της ικανοποίησης αναγκών του ατόμου και είναι αλληλένδετη με ενδογενείς παράγοντες όπως είναι τα «κίνητρα». Τα κίνητρα συνδέονται με την παρακίνηση του ατόμου το οποίο γίνεται αποτελεσματικότερο στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών του και συμβάλλοντας τόσο στη δική του ανάπτυξη, όσο και στην ανάπτυξη του οργανισμού όπου απασχολείται (Κωνσταντίνου, 2005).

Η επαγγελματική ικανοποίηση κατά την Koustelios (2001), αποτελεί ενδιαφέρον πεδίο για πολλούς ερευνητές, μελετώντας τη στάση των εργαζόμενων σχετικά με την εργασία τους. Υψηλή προτεραιότητα από όλους τους οργανισμούς αποτελεί η επίτευξη των επιθυμητών στόχων, που επιτελείται μέσω της αύξησης του επιπέδου της ικανοποίησης των εργαζομένων, καθώς ικανοποιημένοι εργαζόμενοι οδηγούνται στην καλύτερη επιτέλεση των καθηκόντων τους.

## **2.2 Πηγές και Αποτελέσματα επαγγελματικής ικανοποίησης**

Κάθε οργανισμός στην προσπάθειά του να φτάσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων ιχνηλατεί τους λόγους που οδηγούν σε αύξηση ή μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τον Levi (1967) όσο υψηλότερη είναι η συμμετοχή των ανθρώπων ενός οργανισμού τόσο μεγαλύτερη η παραγωγικότητά τους και το αίσθημα ικανοποίησης των εργαζομένων. Η Kanter (1977) θέτει ως αιτίες της επαγγελματικής ικανοποίησης την ευκαιρία για κινητικότητα και ανάπτυξη, υποστηρίζοντας ότι αν ο εργαζόμενος έχει ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη στην εργασία του και την υποστήριξη καταρτισμένων στελεχών στους κόλπους του οργανισμού τότε έχει υψηλό αίσθημα ικανοποίησης σε σύγκριση με όσους έχουν ελάχιστες ευκαιρίες στην εργασία. Αποτέλεσμα αυτού είναι να παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και τελικά να αποχωρούν από τη συγκεκριμένη θέση.

Η αμφιταλαντευόμενη θέση εργασίας σε έναν οργανισμό δημιουργεί αμφιβολίες στον εργαζόμενο, αφού δεν έχει αρκετές πληροφορίες για την εργασία του όπως ποια είναι η προσδοκώμενη συμπεριφορά του οργανισμού από τον ίδιο, ποιο είναι το έργο που θα επιτελεί και με ποιο τρόπο μπορεί να το φέρει σε πέρας επιτυχώς. Έρευνες έδειξαν ότι η έλλειψη

πληροφοριών έχει ως αρνητικό επακόλουθο τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Wood et al., 1998· Αμαραντίδου, 2010).

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από αισθήματα των εργαζομένων όπως η αδιαφορία και η έλλειψη υποστήριξης από το εργασιακό περιβάλλον και δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και διενέξεις μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού. (Αμαραντίδου, 2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων θεωρείται σημαντικό θέμα λόγω της σύνδεσής της με τη σωματική και πνευματική ευημερία των εργαζομένων, καθώς και με τις σχέσεις μεταξύ τους, την απουσία και την παραγωγικότητα (Spector, 1997)

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται όπως αποδεικνύουν έρευνες με παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα, η αφοσίωση, οι απουσίες και η πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Κάντας, 1998). Ο Martino (2003) σε έρευνά του απέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν έρευνες στο διεθνή χώρο (Klassen & Chiu, 2010· Skaalvik and Skaalvik 2010). Ο Luthans (1995) υποστηρίζει ότι σε έναν οργανισμό με ικανοποιημένους εργαζομένους, οι εργαζόμενοι είναι πιο παραγωγικοί, με και εξοικειώνονται πιο εύκολα με τα καθήκοντά τους.

Σύμφωνα με τον Ofoegbu (2004), η ικανοποίηση από το επάγγελμα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στο ρόλο τους. Από τους σημαντικότερους παράγοντες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι, όπως τονίζουν οι Jaiyeoba και Jibril (2008), οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί, αφού από αυτούς εξαρτάται το θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα του οργανισμού. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι επαγγελματικά, η παραγωγικότητά τους μπορεί να επηρεαστεί λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης, απάθειας, απουσίας ή αποχής. Ο Lusser (1990) έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα και στην αποδοτικότητα ενός οργανισμού, στη διατήρηση χαμηλών επιπέδων εξουθένωσης και αποχής, καθώς και στην παραγωγή υψηλού επιπέδου προϊόντων και υπηρεσιών.

Σύμφωνος με τα παραπάνω ο Shann (2001) τονίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με τη δέσμευση του εκπαιδευτικού, έχοντας ως συνέπεια την υψηλή αυτοεκτίμηση και μεταγενέστερα την αποτελεσματικότητά του σχολείου. Η προσκόλληση ενός ατόμου στην εργασία του και στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται αναφέρεται στην δέσμευσή του σε αυτόν, στον κοινωνικο-ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την ομάδα ή τον οργανισμό, τους στόχους του και τις αξίες του όπως θεωρούν οι

Meyer και Allen (1991). Ο δεσμευμένος-αφοσιωμένος εκπαιδευτικός παραμένει περισσότερο στο επάγγελμα του και επιτελεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ρόλο του. Η δέσμευσή του και η αυτοαποτελεσματικότητά του εξαρτώνται από τα κίνητρα, το ηθικό και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αντιθέτως, οι λιγότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν την απογοήτευση στο περιβάλλον εργασίας τους.

Οι μη ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην αποτυχία εκπλήρωσης των σκοπών και των στόχων του σχολείου. Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οδηγεί στην επιθετική συμπεριφορά προς τους συναδέλφους και τους μαθητές, στη συχνή απουσία τους από το σχολείο, στην ψυχολογική αποξένωση από την εργασία τους και στην αποχώρηση από αυτή (Hoy & Miskel, 1996). Ο Pinder (2008) αναφέρει βάσει ερευνών ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέεται από συναισθήματα απελπισίας, κατάθλιψης, θυμού, περιφρόνησης και ματαιότητας. Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδέεται επίσης με την σχολική αποτυχία των μαθητών (Hargreaves, 1994).

Ο επαγγελματικά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός έρχεται σε αντίθεση με κάποιον όχι τόσο ικανοποιημένο από παράγοντες όπως η διάθεση, η θέληση, η ενέργεια, ο ενθουσιασμός και η προσπάθεια για καλύτερη μαθητική απόδοση. Η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, η αποδοτικότητά τους, η ψυχική και κοινωνική ευημερία τους και των ατόμων που συναναστρέφονται (μαθητές, συναδέλφους, γονείς, κ.τ.λ.) συνδέονται με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2016· Κάντας, 1998).

## 2.3 Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει προβληθεί από πολλούς ερευνητές ως ένα πολυσήμαντο και ενδιαφέρον θέμα και για την εκπαίδευση (De Nobile & McCormick, 2005· Dinham & Scott, 1998· Singh & Billingsley, 1996). Σύμφωνα με τους Heller, Clay και Perkins (1993) «τα σχολεία πρέπει να δίνουν μεγάλη προσοχή στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» (σ. 75). Ο Zigarelli (1996) υποστηρίζει ότι υπάρχει ανάγκη να διερευνηθούν παράγοντες όπως η ηθική εκπαιδευτικών, η επιλογή ποιοτικών εκπαιδευτικών, η ικανοποίηση εκπαιδευτικών, η αυτονομία των διευθυντών και η κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή χαρακτηριστικά που οδηγούν σε αποτελεσματικά σχολεία.

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία είναι σχετιζόμενη με το τι ζητάει, τι προσδοκίες έχει κάποιος από τη διδασκαλία και τι τελικά θεωρεί πως του προσφέρει από

αυτό που διαδραματίζεται καθημερινά στη ζωή του (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Η επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί εξαρτάται από τα κίνητρα βάσει των οποίων αποφάσισαν να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα (Watt & Richardson, 2008). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους αναφορικά με τη διδασκαλία, είναι όμως δυσαρεστημένοι με μεταβλητές όπως οι εργασιακές συνθήκες, ο μισθός, και οι προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (Butt, Lance, Fielding, Gunter, Rayner, & Thomas, 2005· Crossman & Harris, 2006). Παρόμοια έρευνα των Wright και Davis (2003) έχει δείξει ότι είναι υψηλότερη η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια άσκησης του λειτουργήματός τους, ενώ εν συνεχεία μειώνεται. Επιπλέον, έρευνες απέδειξαν ότι η αυτονομία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει την ικανοποίησή τους (Cerit, 2009· Skaalvik & Skaalvik, 2010), καθώς επιδρούν και τα δημογραφικά τους στοιχεία, όπως ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης και χρόνια προϋπηρεσίας (Van Maele & Van Houtte, 2012).

Αρνητική σύνδεση υπάρχει ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση με παραμέτρους της εξουθένωσης, όπως η συναισθηματική εξάντληση και η πίεση του χρόνου (Skaalvik & Skaalvik, 2010), επηρεάζοντας τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών (Van den Berg, 2002). Οι μαθητικές επιτυχίες και η δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου σύμφωνα με τον Demirtas (2010) είναι αποτελέσματα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μελέτες (Bogler, 2001· Ma & MacMillan, 1999), αποδεικνύουν ότι ο βαθμός ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί επιδρά στην αποδοτικότητά τους (Judge, Bono, Thoresen, & Patton, 2001) και την πρόσληψη γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές τους (Cerit, 2009). Εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής βάσει ερευνών (Billingsley & Cross, 1992· Stavropoulos, Sarafidou, & Papadimitriou, 2008) αισθάνονται την ίδια εργασιακή ικανοποίηση, με μέτρια ως υψηλή διακύμανση (Αμαραντίδου, 2010· Γραμματικού, 2010· Papanastasiou & Zembylas, 2006· Koustelios, 2001). Σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Sutton & Huberty, 1984, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος & Σαραφίδου, 2011) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι μισθολογικά (Σταυρόπουλος, 2007).

Ο Αντωνιάδης (2013) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνδέεται με την αποδοτικότητά τους και με την προσωπική τους ευημερία. Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδέεται με την δημιουργικότητά τους, την αποδοτικότητά

τους, την ψυχική και κοινωνική ευημερία τους και των ατόμων που συναναστρέφονται, δηλαδή μαθητές, συναδέλφους, γονείς, κ.τ.λ. (Γραμματικού, 2016 · Κάντας, 1998).

Οι Zembylas και Papanastasiou (2006), κατανοούν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως απεικόνιση σχέσεων ανάμεσα στο τι ζητάει κάποιος από τη διδασκαλία και τι θεωρεί ότι προσφέρει η διδασκαλία σε έναν εκπαιδευτικό. Ο Hongying (2008) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζει τη συνολική στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις εργασιακές συνθήκες και στο επάγγελμα τους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) το επίπεδο ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εργασία τους εξαρτώνται από το κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες των ίδιων και επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιβίωση, την αποδοτικότητα και την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού (Σαΐτης, 2007).

## 2.4 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με την Evans (1998) είναι *«μια κατάσταση του μυαλού που καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις σχετικές με την απασχόληση ανάγκες του για να ικανοποιηθεί»*. Η Bogler (2001) τονίζει την ύπαρξη δύο παραγόντων που στηρίζουν την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο πρώτος εμπεριέχει εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζονται από την ελευθερία των εργαζομένων για ανάπτυξή τους στα πλαίσια του εργασιακού χώρου, επαγγελματικό γόητρο, επιδόσεις και εξέλιξη. Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, τέτοιους όπως εργασιακό περιβάλλον, απολαβές, εργασιακά μπόνους.

Έρευνες έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, δημογραφικούς παράγοντες και χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών, η απόδοση των μαθητών, η επίδραση της διδασκαλίας στους μαθητές, τα χαρακτηριστικά και οι αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης, τους ρόλους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται αποτελούν εγγενείς - ενδογενείς παράγοντες, που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω σχετίζονται με την εμπειρία και την ικανοποίηση από τη διδασκαλία (Lee, Dedrick, & Smith, 1991). Ερευνητές τονίζουν ότι η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς θα κάνει το επάγγελμα πιο ελκυστικό ως επιλογή



επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Οι εγγενείς παράγοντες συνδέονται με την παρακίνηση των ατόμων για την εισαγωγή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Βάσει ερευνών λίγοι δάσκαλοι εισέρχονται στο επάγγελμα λόγω εξωτερικών ανταμοιβών όπως παροχές, μισθός ή κύρος (Henke, Choy, Chen & Geis, 1993).

Πολλοί άρρηκτα συνδεδεμένοι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την Γραμματικού (2010). Ενδογενείς παράγοντες όπως η αφοσίωση και η προσήλωση για την εργασία και τα παιδιά προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις αξίες τους και τις ιδιομορφίες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (Γραμματικού, 2010· Αντωνιάδη, 2013).

Μπορεί οι εγγενείς παράγοντες να παρακινήσουν τους ανθρώπους να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι εξωτερικοί παράγοντες ωστόσο επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία τους και την επιθυμία τους για παραμονή στη διδασκαλία σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Henke et al., 1993)

Σύμφωνοι με την άποψη της ύπαρξης εσωτερικών-ενδογενών παραγόντων και εξωτερικών-εξωγενών παραγόντων είναι οι Moreira, Fox και Sparkes (2002), οι οποίοι αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ικανοποίηση ως το άθροισμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπου οι πρώτοι περιέχουν την ίδια την εργασία ενώ οι δεύτεροι, εμπεριέχουν την εργασία μαζί με θέματα όπως είναι η σχολική και η εργασιακή ασφάλεια, ο μισθός και οι πρόσθετες παροχές.

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων ατομικών, κοινωνικοπολιτισμικών, περιβαλλοντικών και οργανωτικών δύσκολων να μετρηθούν, γι' αυτό ερευνάται η σχέση της με τις συνθήκες εργασίας και τα δημογραφικά στοιχεία των εργαζομένων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση από διάφορους ερευνητές κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: εσωγενή και εξωγενή (Warr, 2007). Οι συνθήκες εργασίας όπως οι οικονομικές απολαβές, το ωράριο, η ηγεσία, η ασφάλεια, ο τρόπος εποπτείας, οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων αποτελούν παράγοντες εξωγενούς ικανοποίησης. Σύμφωνα με τους Warr κ.συν. (2005) και τον Warr (2007) η ποιότητα και η ποσότητα των εργασιακών σχέσεων έχουν σημαντική σημασία για την ικανοποίηση. Οι

κοινές αντιλήψεις των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, η λήψη αποφάσεων, ο καθορισμός στόχων, η ηγεσία συμβάλλουν στο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης (Warr, 2007).

Καθοριστικοί παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με έρευνες είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, η αφοσίωση, το άγχος, η πρόθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές τους, η αυτονομία, ο μισθός, οι εργασιακές συνθήκες (Klassen & Chiu, 2010· Pearson & Moomaw, 2005). Οι Rhodes, Nevill και Allan (2004, οπ. αναφ. στο Γραμματικού, 2010, σελ. 53), αναφέρουν σε έρευνά τους ότι η συμβολή της συναδελφικότητας και το καλό σχολικό περιβάλλον βοηθούν στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και προσφέρουν ικανοποίηση.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση. Όπως συμβαίνει και σε άλλες επαγγελματικές ομάδες έτσι και στους εκπαιδευτικούς η ικανοποίηση από την εργασία τους σχετίζεται με δημογραφικές μεταβλητές, όπως η ηλικία, η εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση και το φύλο (Peterson & Custer, 1994). Η ηλικία φαίνεται σε πολλές έρευνες να σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι νέοι σε ηλικία εργαζόμενοι δύσκολα προσαρμόζονται και αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία που λόγω εμπειρίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Σύμφωνα με έρευνα των Schultz και Schultz (1994) αυτό συμβαίνει γιατί οι νέοι στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, αντιλαμβάνονται τη διαφορά στην πραγματικότητα και σε αυτό που θεωρούσαν ότι θα αντιμετωπίσουν, ενώ οι μεγαλύτεροι έχουν προσαρμοστεί με το πέρασ των χρόνων, έχοντας την τάση να δημιουργούν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη και εικόνα για την εργασία τους γενικά (Krogstad, Hofoss, Veenstra & Hjortdahl, 2006). Υπάρχουν όμως και έρευνες που υποστηρίζουν ότι με την αύξηση της ηλικία και της εμπειρίας κατά συνέπεια, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εκφραζόμενη δυσαρέσκεια για διοικητικά και επιστημονικά στελέχη οργανισμών (Greenberg & Baron, 2000).

Το φύλο και οι γνώσεις – εκπαίδευση των εργαζομένων συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης. Οι γυναίκες έχουν ως κίνητρα για εργασία τη συνεισφορά στο οικογενειακό εισόδημα ή την επαγγελματική καριέρα, διαμορφώνοντας ανάλογα και τις πηγές ικανοποίησής τους, όπως ένας δίκαιος διευθυντής/προϊστάμενος, καλές συνθήκες εργασίας και οι σχέσεις με τους υπόλοιπους εργαζομένους. Αντίθετα, οι άντρες ενδιαφέρονται για σταθερή δουλειά και την αυτοπροβολή τους (Schultz & Schultz, 1994). Η Evans (1998, οπ. αναφ. στο Αντωνιάδη, 2013, σελ. 29), τονίζει σε έρευνά της και αυτή την ύπαρξη διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο. Οι γυναίκες

εκπαιδευτικοί αποδίδουν εξέχουσα θέση στο σχολικό κλίμα, στην ιεραρχία και στις διαπροσωπικές επαφές με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της μονάδας, εν αντιθέσει με τους άνδρες, οι οποίοι δίνουν έμφαση στις απολαβές και στην εξασφάλιση από την εργασία.

Στον ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα έχουν εξίσου πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ικανοποίηση που αποκομίζουν από την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και οι συσχετιζόμενοι συντελεστές με αυτή (Κουστέλιος & Κουστέλιου 1998· Κυριακίδης 1998· Κάντας 1992· Μπρούζος 2004, οπ. αναφ. στο Δανηλίδου 2013). Τα αποτελέσματα αυτών έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και οι παράγοντες αυτής της ικανοποίησης σχετίζονται με τη δική τους συμβολή, την αυτονομία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, τον θετικό αντίκτυπο στην κοινωνία και τη κοινωνική επιρροή (Γραμματικού, 2010). Η μείωση της ικανοποίησής τους οφείλεται σε παράγοντες όπως η μη δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, οι χαμηλές απολαβές και η αναξιοκρατία.

Η Γραμματικού (2016) σε έρευνά της εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με μεταβλητές που αφορούν οργανωτικούς παράγοντες και αποδείχθηκε ότι οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, τους μαθητές, τους γονείς καθώς και το κλίμα του σχολείου, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Η Saiti (2007), πραγματοποίησε πανελλήνια έρευνα, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύοντας να προσδιοριστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou και Zembylas (2008) ερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Κύπρου.

Σύμφωνα με τους Zembylas & Papanastasiou (2004), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες που προσδιορίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου όπως η αυτονομία, τα περιθώρια που τους δίνονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών, η συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης, το σχολικό κλίμα κ.α.. Δυσανεμία στους εκπαιδευτικούς προκαλούν η απειθαρχία και η αδιαφορία των μαθητών, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μειωμένες προοπτικές εξέλιξης, ο τρόπος που αντιμετωπίζονται από την κοινωνία, κ.α. Σκοπός της μελέτης τους ήταν να καθοριστεί, εάν το επίπεδο ικανοποίησης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το επάγγελμά τους θα μπορούσε να προβλεφθεί βάσει των σχετιζόμενων μεταβλητών με ορισμένα από τα

προσωπικά τους χαρακτηριστικά, όπως επίσης και τους λόγους που παρακινήθηκαν για να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι στην Κύπρο επέλεξαν το επάγγελμα αυτό εξαιτίας εγγενών λόγων, αφού η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι προτιμούσαν το επάγγελμα του καθηγητή. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι επηρεάστηκαν για να επιλέξουν το συγκεκριμένο επάγγελμα λόγω του μισθού, των ωρών και των διακοπών. Ωστόσο, όπως και στην ανάλυση του Bishay (1996), διαφαίνεται ότι εκπαιδευτικοί σε ανώτερες θέσεις, τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους απλούς εκπαιδευτικούς. Άρα η ικανοποίηση από την εργασία αυξάνεται ως αποτέλεσμα αύξησης της ευθύνης. Τα ευρήματα σχετικά με το υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σχετίζονται με τους υψηλούς μισθούς, ή ότι με το πέρας του χρόνου συνηθίζουν και μαθαίνουν να αγαπούν το επάγγελμά τους περισσότερο. Συμπερασματικά αναφορικά με την παραπάνω έρευνα, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και τη Μάλτα, σύμφωνα με τους Dinham και Scott το 2002, εισέρχονται στη διδασκαλία όχι από εγγενή κίνητρα, αλλά από εξωγενή (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Οι Koustelios και Kousteliou (1998), σε έρευνά τους βρήκαν ότι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είχαν υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης ενώ βρέθηκαν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τον μισθό και τις ευκαιρίες ανέλιξής τους. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στην επαγγελματική ικανοποίηση, εννοούν το ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες γενικότερα. Όταν το σχολικό κλίμα είναι ευχάριστο, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο στη διδασκαλία τους, είναι παραγωγικοί και έχει θετικές συνέπειες στους μαθητές τους. Όταν η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή, έχει ως αποτέλεσμα υψηλά επίπεδα άγχους, στρες και μια γενικότερη μελαγχολία, η οποία έχει αρνητικά αποτελέσματα στη διδασκαλία και δεν είναι το ίδιο αποδοτική (Koustelios & Kousteliou, 1998)

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Οργανωσιακή αφοσίωση

#### 3.1 Η έννοια της Οργανωσιακής αφοσίωσης

Η αφοσίωση στον οργανισμό τονίζεται από τους θεωρητικούς της οργανωσιακής ψυχολογίας ως ένας σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της εργασιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων σε έναν οργανισμό (Meyer & Herscovitch, 2001· Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnysky, 2002), εξαιτίας του ρυθμού αλλαγής προσωπικού στον οργανισμό, με δεδομένο ότι ο περισσότερος αφοσιωμένος εργαζόμενος έχει ελπιδοφόρο μέλλον στην επιχείρηση (Allen & Meyer, 1991· Mowday et al., 1982). Στην διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούνται αρκετοί ορισμοί για την οργανωσιακή αφοσίωση που καθρεφτίζονται στις διαφωνίες των ερευνητών και τη διαφορετική οπτική των προσεγγίσεών τους σύμφωνα με τους Allen και Meyer (1991) καθώς στην αφοσίωση αντανακλώνται η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του εργαζομένου, οι λόγοι που οδηγούν στην δημιουργία της και οι αντίστοιχες συμπεριφορές ως αποτέλεσμα της.

Η αφοσίωση είναι η συναισθηματική προσκόλληση στην ομάδα σύμφωνα με την Kanter (1968). Εξαιρείται η σημασία ταύτισης του ατόμου με τον οργανισμό (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974) ή συναισθηματική σχέση μεταξύ ατόμου και οργανισμού που επιδρά στην συνέχιση της εργασιακής σχέσης (Meyer & Allen, 1991). Οι Hall, Schneider και Nygren (1970) όρισαν την οργανωσιακή αφοσίωση ως την διαδικασία με την οποία στόχοι οργανισμού και ατόμου γίνονται όσο το δυνατό ταυτόσημοι. Για τους Mowday, Porter και Steers (1982) αφοσίωση είναι η δύναμη της αποδοχής και συμμετοχής ενός ατόμου σε έναν οργανισμό. Η σύνδεση αυτή ορίζεται μέσω της πίστης και της αποδοχής των αξιών και των στόχων του οργανισμού, την προσπάθεια που μπορεί και είναι διατεθειμένος να καταβάλει ο εργαζόμενος για το καλό του οργανισμού και την επιθυμία του να παραμείνει στον οργανισμό. Οι Marsh και Mannari (1977) προβάλλουν ως σημαντικό παράγοντα στην παραμονή της εργασίας τον ηθικό κώδικα και την αφοσίωση του εργαζομένου στον οργανισμό είτε επέλθει επαγγελματική άνοδος είτε όχι.

Μια προσέγγιση αποδεκτή από πολλούς ερευνητές είναι αυτή των Mowday κ.συν. (1982), οι οποίοι διακρίνουν την αφοσίωση στάσεων (attitudinal commitment) και τη συμπεριφοριστική αφοσίωση (behavioral commitment). Αφοσίωση είναι η ταύτιση των εργαζομένων με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού και η επιθυμία παραμονής σε αυτόν. Σύμφωνα με τους Mowday κ.συν. (1982) τα μέλη ενός οργανισμού αυτοεξετάζουν τη

συμφωνία αξιών και στόχων τους με αυτούς του οργανισμού. Ως αποτέλεσμα της ταύτισης του ατόμου με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα ή λαμβάνει μέρος σε δράσεις με σκοπό να παραμείνει στον οργανισμό (Meyer & Herscovitch, 2001). Το άτομο συνδέεται με τον οργανισμό (Sheldon, 1971) ή υποστηρίζεται ότι υπάρχει σύγκλιση και ταύτιση των στόχων του οργανισμού με αυτούς του ατόμου (Hall, Schneider, & Nygren, 1970).

Η κοινωνική ψυχολογία ασχολείται με την αφοσίωση από τη σκοπιά της συμπεριφοράς και περιγράφει τη δέσμευση του ατόμου στον οργανισμό ανάλογα με την συμπεριφορά που έχει επιδείξει στο παρελθόν. Οι Mowday κ.συν. (1982) υποστηρίζουν ότι η ασκούμενη συμπεριφορά δημιουργεί στάσεις σύγκλισης, ενισχύοντας αυτές τις συμπεριφορές με αποτέλεσμα το οργανωσιακό μέλος να αυξάνει τους ψυχολογικούς και συμπεριφορικούς δεσμούς με τον οργανισμό. Η έρευνα της συμπεριφοριστικής αφοσίωσης επικεντρώνεται στην ανάγνωση των συνθηκών βάσει των οποίων μία συμπεριφορά τείνει να επαναλαμβάνεται, καθώς και στην επίδραση τέτοιων συμπεριφορών στην αλλαγή στάσεων (Meyer & Allen, 1991). Στη συμπεριφορά στάσεων το άτομο ταυτίζεται με έναν οργανισμό και τους στόχους του και επιθυμεί να παραμείνει σε αυτόν, έχοντας ως σκοπό να βοηθήσει και να επιτύχει τους στόχους του οργανισμού.

Ο Cerit (2010) υποστηρίζει ότι οι οργανωσιακά αφοσιωμένοι εργαζόμενοι στον οργανισμό είναι ικανοί και παραγωγικοί και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Cerit (2010) οργανωσιακή αφοσίωση (Organizational Commitment) είναι η ταύτιση του ατόμου με τον εργασιακό του χώρο. Ο Buchanan (1974) τονίζει ότι στην οργανωσιακή αφοσίωση ανάλογα με τον ρόλο του ατόμου στον οργανισμό παρατηρείται παράλληλα συναισθηματική προσκόλληση στις αξίες και τους στόχους του οργανισμού και βάσει των Meyer και Allen (1997) η αφοσίωση στον οργανισμό επιδρά στη δημιουργία αισθήματος κοινότητας μεταξύ των μελών του.

### **3.2 Παράγοντες οργανωσιακής αφοσίωσης**

Στη διεθνή βιβλιογραφία για την αφοσίωση γίνεται αναφορά σε τέσσερις κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν και καθορίζουν την οργανωσιακή αφοσίωση. Η συναισθηματική αφοσίωση έχει βρεθεί να συνδέεται με δομικά χαρακτηριστικά, όπως με την αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων, την τυποποίηση πολιτικών και διαδικασιών, καθώς και την λειτουργική εξάρτηση από την εργασία των άλλων μελών του οργανισμού (Morris &

Steers, 1980). Οι εργαζόμενοι με τις εργασιακές τους εμπειρίες μέσα στον οργανισμό θεωρούνται σημαντική κοινωνικοποιητική δύναμη και επιδρούν στη δημιουργία ψυχολογικών δεσμών με τον οργανισμό (Mowdey et al., 1982). Οι σχετιζόμενες μεταβλητές με τις εργασιακές εμπειρίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: αυτές που συμβάλλουν να αισθάνεται άνετα ο εργαζόμενος στον οργανισμό και αυτές που συντελούν προκειμένου να αισθάνεται ικανός στον ρόλο του μέσα στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991). Στην πρώτη κατηγορία μεταβλητών ανήκουν η ισότητα έναντι ανταμοιβών (Rhodes & Steers, 1981), η επιβεβαίωση των προσδοκιών του ατόμου πριν από την ενσωμάτωσή του στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1987, 1988), η οργανωσιακή υποστήριξη (Eisenberger, Fasolo, & Davis-LaMastro, 1990). Ανήκει επίσης, η οργανωσιακή αξιοπιστία, το αίσθημα του εργαζόμενου ότι μπορεί να βασιστεί στον οργανισμό για την ικανοποίηση των συμφερόντων του (Buchanan, 1974). Στη δεύτερη κατηγορία αντίστοιχα, ανήκουν μεταβλητές όπως η εργασία ως πρόκληση (Meyer & Allen, 1988), η δυνατότητα αυτοέκφρασης (Meyer & Allen, 1987), η προσωπική σημασία που νιώθει το άτομο απέναντι στον οργανισμό (Steers, 1977).

Οι εργασιακοί ρόλοι που συνδέονται με την αφοσίωση αφορούν, σύμφωνα με τους Mowdey κ.συν. (1982), το εύρος του πεδίου εργασίας, την ασάφεια και σύγκρουση ρόλων. Παρατηρούνται αυξημένα επίπεδα αφοσίωσης, καθώς μεγαλύτερο πεδίο εργασίας συνεπάγεται μεγαλύτερη πρόκληση για τον εργαζόμενο (Buchanan, 1974· Steers & Spencer, 1977).

Τα δημογραφικά – προσωπικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικοί παράγοντες που οδηγούν στην οργανωσιακή αφοσίωση. Η ηλικία σε πολλές έρευνες θεωρείται ότι συσχετίζεται θετικά με την αφοσίωση (Angle & Perry, 1981· Sheldon, 1971). Παρατηρούνται στους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης συγκριτικά με τους νεότερους (Cho & Mor Barak, 2008). Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες αναδεικνύονται περισσότερο αφοσιωμένες σε σχέση με τους άνδρες (Angle & Perry, 1981· Mathieu & Zajac, 1990), αν και υπάρχουν κάποιες έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο (Aydin, Sarier, & Uysal, 2011).

Σε αρκετές έρευνες στο επίπεδο εκπαίδευσης-προσόντων παρατηρείται αρνητική συσχέτιση με την αφοσίωση (Joiner & Bakalis, 2006· Mathieu & Zajac, 1990· Morris & Steers, 1980). Βάσει ερευνών αυτό συμβαίνει επειδή τα περισσότερο μορφωμένα άτομα είναι περισσότερο δεσμευμένα στο επάγγελμα, έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τον οργανισμό, τις οποίες αδυνατεί να ικανοποιήσει (Mowdey et al., 1982), καθώς και περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες και εναλλακτικές επιλογές σταδιοδρομίας (Chughtai & Zafar,

2006· Joiner & Bakalis, 2006· Mathieu & Zajac, 1990). Ο χρόνος προϋπηρεσίας του ατόμου στον οργανισμό θεωρείται ότι σχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή αφοσίωση (Mathieu & Zajac, 1990· Meyer et al., 2002· Salami, 2008). Επίσης, βρέθηκε σε εκπαιδευτικούς θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αφοσίωσης (Iordanoglou, 2007). Η σύνδεση δημογραφικών χαρακτηριστικών και αφοσίωσης είναι έμμεση και γίνεται εμφανής όταν ελέγχονται οι εργασιακές αμοιβές και αξίες (Mottaz, 1988).

Σύμφωνα με έρευνες και μελέτες προκύπτει η ύπαρξη θετικής συσχέτισης αφοσίωσης και επαγγελματικής απόδοσης, σε ατομικό, όσο και ομαδικό επίπεδο (Chughtai & Zafar, 2006· Riketta, 2002· Steers, 1977· Yousef, 2000). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, τονίζεται ότι η αφοσίωση είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής τους απόδοσης (Day, Elliot, & Kington, 2005). Η ενισχυμένη αφοσίωση υποδηλώνει τη θετική εργασιακή απόδοση του ατόμου, η οποία οδηγεί στην υλοποίηση μεταρρυθμίσεων και στην επίτευξη αυξημένων επιπέδων οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Mathieu & Zajac, 1990· Tett & Meyer, 1993).

### **3. 3. Αφοσίωση στον σχολικό οργανισμό**

Η σχολική μονάδα συνιστά έναν οργανισμό στον οποίο η οργανωσιακή αφοσίωση θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του έργου της. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του μονάδων και τη σχέση αυτών με τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους. Η επιτυχία στο έργο του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τη σχέση που έχει ο ίδιος με τη σχολική μονάδα που υπηρετεί. Η σχολική μονάδα με τη σειρά της είναι αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί της εργάζονται με συνέπεια και αποτελεσματικότητα, αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητες που τους δίνονται καθώς και τις δυνατότητές τους (Edmonds, 1979). Είναι μια σχέση αμφίδρομη και ανατροφοδοτούμενη. Ο εκπαιδευτικός που νιώθει κομμάτι του οργανισμού, επενδύει, προσπαθεί και εργάζεται για τα οράματα και τους στόχους που θέτει η σχολική μονάδα (Ντούσκας, 2007).

Ο Eren (2001) αναφέρεται στο μεγάλο αίσθημα αφοσίωσης και ταύτισης του εκπαιδευτικού με τον σχολικό οργανισμό στον οποίο εργάζεται συνδέοντάς το με την εμπλοκή του σε αυτόν και τις προσωπικές αξίες που πρεσβεύει. Έτσι οι εκπαιδευτικοί συντελούν επιτυχημένα τον ρόλο τους επιτυγχάνοντας το αίσθημα της αφοσίωσης στο σχολείο (ό.π., 2001). Σύμφωνα με τον Wiener (1982) οι πραγματικά αφοσιωμένοι



εκπαιδευτικοί στον σχολικό οργανισμό διακατέχονται από συνεχή δέσμευση σε αυτόν και αναλώνουν τον χρόνο τους για θέματα σχετικά με αυτόν. Οι Cerit (2010)·και Mowday κ.συν. (1979) διακρίνουν τρεις μορφές αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό – σχολείο: η αφοσίωση στους μαθητές, στη διαδικασία και η αφοσίωση στη σχολική μονάδα.

Η οργανωσιακή δέσμευση ή η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του ίδιου του οργανισμού, καθώς επηρεάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και κατέχει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα (Hamid et al., 2013· Bryk & Driscoll, 1988). Υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι δέσμευσης σχετικά με τη σχολική μονάδα: η αφοσίωση στο διδακτικό έργο, η αφοσίωση στους μαθητές και η αφοσίωση στη μονάδα. Ο Park (2005) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης, καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, καθώς και για την παραμονή τους σε αυτή. Η δέσμευση στον οργανισμό και η ανάληψη μέτρων για τη βελτίωσή της οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην παραμονή τους στον οργανισμό, σύμφωνα με την έρευνα των Chughtai και Zafar (2006). Οι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι στον οργανισμό που ανήκουν, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και παραγωγικοί, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή του (Cerit, 2010). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Nagar (2012), οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αφοσίωσης στη σχολική μονάδα που ανήκουν διαφαίνονται πιο ειλικρινείς και αυτο-παρακινούμενοι. Ερευνητές τονίζουν ότι είναι δύσκολο να μελετήσει κανείς και να επικεντρωθεί σε ένα τύπο αφοσίωσης καθώς οαλληλοσυνδέονται και αλληλοεισχωρούν ο ένας στον άλλο, αναλογιζόμενοι τον πολυδιάστατο ρόλο που υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική κοινότητα (Louis, 1998).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Αυτο-Αποτελεσματικότητα

#### 4.1 Η έννοια της Αυτο-αποτελεσματικότητας

Ο Bandura (1977) υπήρξε θεμελιωτής της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας στην ευρύτερη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ ατομικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και τη σχέση τους με τη μάθηση. Η αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται από τον Bandura (1977), ως οι εκτιμήσεις του ατόμου για με την ικανότητα του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο για την επίτευξη συγκεκριμένων επιπέδων επίδοσης. Η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν αφορά στις ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά στο βαθμό που πιστεύει σε αυτές. Ο Bandura (1977) αναφέρει ότι η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου αντανakλάται στη συμπεριφορά του και την έκβαση αυτής. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αυτο-αποτελεσματικότητα συντελεί στη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται και πράττουν.

Σύμφωνα με τους Staples, Hulland και Higgins (1999) η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί την προσωπική κρίση που ασκεί ένα άτομο στις ικανότητες που διαθέτει για να οργανώσει και να εκτελέσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Δηλώνει το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του και όχι τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει αυτό. Σύμφωνα με τον Bandura (1994) άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δέχονται μια αλλαγή ως πρόκληση, επιμένουν σε περίπτωση αποτυχίας, ενώ εκείνοι με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δεν έχουν υψηλές φιλοδοξίες και θεωρούν την αλλαγή ως απειλή, αποφεύγοντάς τη και πολλές φορές εγκαταλείποντας την προσπάθειά τους για την επίτευξη των στόχων τους.

Με βάση τη γνωστική θεωρία της μάθησης η συμπεριφοριστικοί, περιβαλλοντικοί και νοητικοί παράγοντες συμβάλλουν στην αυτο-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου (Bandura, 1977). Το κλειδί της επιτυχίας σε διάφορους τομείς, είναι, σύμφωνα με τους Bandura και Wood (1989) η αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας στη διατήρηση της προσοχής στην παραγωγικότητα και της προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων. Για να κατορθώσει ένας οργανισμός να εξελιχθεί και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του και τις επιδόσεις του πρέπει να τονίσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των διοικητικών του στελεχών (Staples, Hulland & Higgins, 1999).

Οι Schunk και Pajares (2002) υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά, η γνώση και το περιβάλλον συνδέονται μεταξύ τους με την προσπάθεια και την επιμονή. Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναπτύσσεται πάνω στην εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται το άτομο από το πλαίσió του (Lent, Lopez, Brown, & Gore, 1996). Οι Schunk και Meece (2006) υποστηρίζουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα διαμορφώνει τους στόχους και τις συμπεριφορές του ατόμου και παράλληλα επηρεάζεται από τις ενέργειες και τις συνθήκες του περιβάλλοντός του. Θετικά αντιμετωπίζονται καταστάσεις άγχους σε άτομα με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας (Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990, όπ. αναφ. στο Stavropoulos et al., 2008). Εν αντιθέσει, άτομα λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που οφείλουν να ολοκληρώσουν διακρίνονται με χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας (Smylie, 1988).

## **4. 2 Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Υπάρχουν δύο θεωρητικές σχολές σύμφωνα με τους Tschannen-Moran κ.συν. (1998) για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η πρώτη βασίζεται στη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Rotter (1966) για την αντιπαράθεση εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου και υποστηρίζει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι υπάρχει εσωτερικός έλεγχος σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και υποφέρουν από έλλειψη κινήτρων, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η επίδραση του περιβάλλοντος είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τις διδακτικές ικανότητές τους και θεωρούν ότι έχουν εξωτερικό έλεγχο (Rotter, 1966).

Η δεύτερη θεωρητική σχολή για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι βασισμένη στη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura και τη δόμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977). Μελέτες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχουν βασιστεί στην έννοια όπως αυτή ορίστηκε από τον Bandura (2002). Ως αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ο βαθμός στον οποίο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει στην ικανότητά του ώστε να προάγει τη μάθηση των μαθητών (Bandura, 1994).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teachers' self-efficacy ή teachers' sense of efficacy) συνδέεται με εκπαιδευτικές μεταβλητές που σχετίζονται με το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers et al., 2002). Περιγράφει *“την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν το πόσο καλά*

μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που μπορεί να είναι ‘δύσκολοι’ ή χωρίς κίνητρα” (Guskey & Passaro, 1994, όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 202). Οι Tschannen-Moran κ.συν. (1998, σ. 202) περιγράφουν την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως εξής: “Καθώς ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις αυτοαντιλήψεις του για τη διδακτική ικανότητά του, κρίνει ατομικές ικανότητες όπως δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή γνωρίσματα προσωπικότητας σε αντιπαράθεση με τις ατομικές αδυναμίες ή το ‘παθητικό’ του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο.”

Οι Skaalvik και Skaalvik (2010) όρισαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως συνολικά την προσωπική τους θέση στην δυνατότητά τους να προγραμματίζουν και να πραγματοποιούν διάφορες δραστηριότητες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της τάξης, η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τους στόχους, τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και επηρεάζεται από τις ενέργειές τους και τις συνθήκες του περιβάλλοντός τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) διέκριναν τρία είδη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: την αποτελεσματικότητα για την εμπλοκή των μαθητών, την αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετικά με τη διαχείριση της τάξης αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να διαχειριστούν θέματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη, αλλά και να δημιουργούν ένα ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον που ωθεί τους μαθητές στη μάθηση με κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετιζόμενη με την εμπλοκή των μαθητών αντικατοπτρίζει την πεποίθησή τους σχετικά με την ικανότητά τους να κινητοποιούν τους μαθητές για την ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης. Τέλος, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας προσδιορίζει την πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά διάφορες μεθόδους διδασκαλίας. Υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σημαίνει ότι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες επιτυχίας (Tschannen-Moran et al., 1998).

Οι Klassen και Chiu (2010) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας. Άλλες έρευνες διεξήγαγαν διαφορετικά αποτελέσματα δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ενθουσιώδεις με τη διδασκαλία (Guskey 1984, όπ.

αναφ. στο Stewart, 2012· Woolfolk, 2001). Η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της στάσης των εκπαιδευτικών προς την καινοτομία και την αλλαγή (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992· Guskey, 1988, όπ. αναφ. στο Skaalvik & Skaalvik, 2010), των στόχων που θέτουν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί (Muijs & Reynolds, 2002) και της αναγνώρισης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Meijer & Foster, 1988, όπ. αναφ. στο Skaalvik & Skaalvik, 2010· Soodak & Podell, 1993).

Η ύπαρξη αυτονομίας στο εργασιακό περιβάλλον συντελεί στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Lee et al., 1991), σε αντίθεση με παράγοντες όπως η απουσία αναγνώρισης, η επαγγελματική αβεβαιότητα, το μειωμένο ηθικό, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, και ο τύπος του σχολείου που μειώνουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Ahston & Webb, 1986, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013). Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας όταν υπάρχουν θετικές σχέσεις με μαθητές και γονείς, αφού οι Skaalvik και Skaalvik (2010) απέδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με γονείς και μαθητές. Άρα οι εκπαιδευτικοί δεν παραμένουν στατικά στο διδακτικό τους ρόλο αλλά επεκτείνουν και πέρα από αυτόν (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Επίσης, έρευνες έδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συντελεί στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Anderson, Greene, & Loewen, 1998· Ashton & Webb 1986, όπ. αναφ. στο Stewart, 2012· Ross 1992· Shahid & Thompson 2001· Woolfolk-Hoy & Davis, 2006) και στη συμμετοχή αυτών στη μαθησιακή διαδικασία (Stewart, 2012· Tschannen-Moran et al., 1998).

Οι αυτο-αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στο διδακτικό τους έργο, οργανωτικότητας και σχεδιασμού (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα επικροτούν τον έπαινο σε αντίθεση με την επίκριση, είναι επικοινωνιακοί και δημοκρατικοί προάγοντας το διάλογο με τους μαθητές, προετοιμάζουν το μάθημά τους αφιερώνοντας χρόνο, επενδύοντας ενέργεια και προσπάθεια στους αδύναμους μαθητές, καταδεικνύουν δεξιότητες στη διαχείριση της τάξης, εφαρμόζοντας καινοτομίες, πειραματίζονται και διακατέχονται από αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό (Sartawi & Alghazo, 2006· Henson et al, 2001· Evers et al., 2002).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Hoy (2007), ισχυροποιεί τους μηχανισμούς αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων και έτσι οι εκπαιδευτικοί καθίστανται προσαρμοστικοί σε ενδεχόμενη αποτυχία. Ωφελεί τους μαθητές, καθώς διαμορφώνεται ένα μαθησιακό, υποστηρικτικό περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα,

περιορίζοντας τον κηδεμονευτικό έλεγχο των μαθητών και ενθαρρύνοντας την αυτονομία τους (Fives, 2003· Caprara et al., 2006· Dembo & Gibson, 1985).

Η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, επιδρά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών τους και συνακόλουθα στην εγκατάλειψη διδακτικών στρατηγικών, στη μειωμένη προσπάθεια και την παραίτηση (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Η ύπαρξη χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας συνεπάγεται απαισιόδοξους εκπαιδευτικούς που ασκούν αυστηρό έλεγχο στη σχολική τάξη και προάγουν εξωτερικά κίνητρα (Brownell & Pajares, 1999). Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας διακυμαίνεται ανάλογα με την κατάσταση, το επίπεδο προετοιμασίας του δασκάλου, το αντιληπτό επίπεδο των μαθητών ή το αντικείμενο διδασκαλίας (Henson, 2002: 141). Ερευνητές όπως οι Wu και Short (1996) και ο Coladarcì (1994) αναφέρουν ότι τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι προβλεπτικός παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση του δασκάλου (Sartawi & Alghazo, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας αισθάνονται αφοσιωμένοι στο σχολείο και το επάγγελμά τους (Coladarcì, 1992· Ebmeier, 2003· Evans & Tribble, 1986, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013· Σταυρόπουλος, 2013), έχουν μεγαλύτερο ζήλο για τη διδασκαλία (Guskey, 1984) και αναφέρουν αυξημένο ποσοστό επαγγελματικής ικανοποίησης (Somech & Drach-Zahavy, 2000). Άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, ακόμη και αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, είναι ανεπαρκείς ως εκπαιδευτικοί (Frank, 2009). Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διδάσκει, αλλά και η εμμονή του ακόμα και όταν υπάρχουν δύσκολες καταστάσεις να αντιμετωπίσει μέσα στην τάξη, καθορίζονται από τέσσερα τουλάχιστον είδη αυτο-αποτελεσματικότητας (Gibbs, 2003). Τα είδη αυτά αφορούν την προσωπική πίστη του ατόμου στις ικανότητές του ως εκπαιδευτικός ώστε να ολοκληρώνει δραστηριότητες και να αντιμετωπίζει καταστάσεις μέσα στην τάξη (συμπεριφοριστική αυτο-αποτελεσματικότητα), να είναι ικανό να καθορίζει τη σκέψη του σε συγκεκριμένες καταστάσεις διδασκαλίας (γνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα) και να καθορίσει τον τρόπο εκδήλωσης των συναισθημάτων του σε καταστάσεις που εξελίσσονται μέσα στην τάξη (συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα). Η πίστη του εκπαιδευτικού να φέρει σε πέρας καταστάσεις σχετικές με την κουλτούρα και τους τρόπους διδασκαλίας αποδεικνύει την ύπαρξη κουλτούρας της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Gibbs, 2003). Οι Guskey και Passaro (1994) όρισαν την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως το βαθμό που ο ίδιος θεωρεί ότι έχει την ικανότητα να ενεργήσει πάνω

στην επίδοση των μαθητών ή την ικανότητά του να επιδράσει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές του μαθαίνουν, εμφανίζοντας ή όχι δυσκολίες, έχοντας ή όχι κίνητρα.

#### **4. 3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα των**

##### **Εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010) υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι σχέσεις που διαμορφώνονται με τους γονείς, η αυτονομία των εκπαιδευτικών και η ανεπάρκεια χρόνου. Υπάρχει συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω των συνθηκών εργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ανάληψη ευθύνης των μαθητών, είναι πιο υπομονετικοί, διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο στην τάξη, κρίνουν λιγότερο αρνητικά τους μαθητές και ελέγχουν λιγότερο τη συμπεριφορά τους, εφαρμόζουν πιο καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές και επιμένουν σε αυτούς που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα (Wang et al., 2015). Η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης (Ingersoll, 2001· Skaalvik και Skaalvik, 2010· Dibapile, 2012· Hicks, 2012· Wang et al., 2015).

Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους αποτελούν προσδιοριστικό παράγοντα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Moe et al., 2010· Wang et al., 2015). Κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από μεγάλο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας (Chung et al., 2005· Şeker & Alisinanoğlu, 2015). Το αντίθετο έδειξε έρευνα των Senemoğlu κ.συν. (2009) στην οποία οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλό δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας είχαν και την πεποίθηση ότι έχουν γνώσεις και δεξιότητες επίσης αυξημένες.

Καθοριστικό ρόλο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Οι Motallebzadeh κ.συν. (2014) σε έρευνά τους βρήκαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει πτωτικές τάσεις με την αύξηση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας τους, ανεξαρτήτως φύλου. Άλλες έρευνες (Senemoğlu et al., 2009· Odanga et al., 2015) σημειώνουν πως το φύλο δεν επιδρά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα αποτελέσματα βρέθηκαν σε έρευνα του Karimvand (2011) αφού οι γυναίκες σημειώνουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτο-

αποτελεσματικότητας από το αντίθετο φύλο. Ο ίδιος αναφέρει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα συσχετίζεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας οδηγούν σε αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα. Η παραπάνω άποψη αντιτίθεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Senemoğlu κ.συν. (2009).

Στην έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2010) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νορβηγίας βρέθηκε ότι οι θετικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οδηγούν σε θετικά αισθήματα αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Όταν όμως οι σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων δεν είναι καλές (έλλειψη εμπιστοσύνης, αρνητική κριτική, δύσκολη επικοινωνία και συνεργασία μειώνονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να εργάζονται με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Άρα προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών - γονέων, αλλά και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους γονείς. Οι ερευνητές τόνισαν πως η ανάπτυξη καλών σχέσεων εκπαιδευτικών - γονέων, η πίεση χρόνου που δέχονται στο εκπαιδευτικό τους έργο και η αυτονομία είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Έρευνες υποστηρίζουν πως αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Chung et al., 2005· Senemoğlu et al., 2009· Şeker και Alisinanoğlu, 2015) προϋποθέτει την ύπαρξη αυξημένων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών αξιολογώντας την αυτο-αποτελεσματικότητα ως την εκτίμηση του ατόμου να διαχειρίζεται, οργανώνει και ενεργεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Παρατηρείται πως οι γυναίκες υπερέχουν των ανδρών, καθώς θεωρείται κατεξοχήν «γυναικείο» το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ross, 1994). Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών είναι προσδιοριστικός παράγοντας της αυτό-αποτελεσματικότητας, αφού σύμφωνα με έρευνα (Egyed & Short, 2006) όσα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας μετρά κάποιος στην εκπαίδευση τόσο περισσότερο αυξάνεται και η αυτο-αποτελεσματικότητά του. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής έρευνα διεξήχθη σε 255 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αναφέρει ότι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική εμπειρία μικρότερη των 3 ετών έχουν πιο μικρό βαθμό αυτο-



αποτελεσματικότητας, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με εμπειρία 4 ετών και πάνω (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, πέραν των γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και δημογραφικών χαρακτηριστικών τους, βρέθηκε ότι εκδηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους (Moe et al., 2010· Wang et al., 2015). Αυτό συνεπάγεται καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας και καθίσταται εύκολη η αφομοίωση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν με τη σειρά τους στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Ο Ross (1998) τόνισε ότι μεταβλητές όπως η υιοθέτηση καινοτομιών από τους δασκάλους (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992), οι στρατηγικές διαχείρισης τάξης των εκπαιδευτικών (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990), η επιτυχία της υλοποίησης προγραμμάτων (Guskey, 1988), τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών, η αυτογνωσία τους, η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Hoy & Woolfolk, 1993), η απουσία (Imants & Van Zoelen, 1995) και το στρες των δασκάλων (Parkay, Greenwood, Olejnik, & Proller, 1988) μπορούν να προβλεφθούν από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συσχετιστεί με αρκετές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Είναι πολύ σημαντική η σχέση της με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και έχει αποδειχθεί ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι περισσότερο ενθουσιώδεις και ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Caprara et. al., 2006).

Η Παράσχου (2012) πραγματοποίησε έρευνα για να διαπιστωθεί η ύπαρξη σχέσης της αυτο-αποτελεσματικότητας και του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας εμφανίζεται υψηλός, με υψηλότερη την αυτο-αποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών, ακολουθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης. Επίσης, οι άνδρες δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τις γυναίκες, ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικές σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ αυτο-αποτελεσματικότητας και εμπειρίας.

Σύμφωνα με την Γλυνού (2017) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα της, οι συνθήκες εργασίας, η αυτο-αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης και των διαπροσωπικών σχέσεων επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση των παιδαγωγών. Παράλληλα, οι γνώσεις, ικανότητες,

δεξιότητες και η ευχαρίστηση που αντλούν από το επάγγελμα, καθώς και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά επιδρούν στην αυτο-αποτελεσματικότητα.

Σε έρευνά της η Πολύζου (2018) διερεύνησε την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής σε μαθητές με δυσλεξία. Ειδικότερα, οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως η κινητοποίηση των μαθητών, οι διδακτικές στρατηγικές και η διαχείριση της τάξης κυμάνθηκε σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα. Προέκυψε επίσης ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από το φύλο, με τις γυναίκες να έχουν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και να παρουσιάζουν δυσκολία στη διαχείριση της τάξης τους. Το φύλο του εκπαιδευτικού επιδρά στη διαχείριση της τάξης και θετική επίδραση έχει η διδακτική εμπειρία ως προς τη διδακτική στρατηγική.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### Ανασκόπηση ερευνών

#### **Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και αφοσίωσης στον οργανισμό με το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικών μονάδων**

Μετά από ενδελεχή ανασκόπηση της διεθνούς, αλλά παράλληλα ελληνικής αρθρογραφίας και ερευνητικής προσπάθειας, φαίνεται ότι υπάρχουν συναφή και σαφή αποτελέσματα όσον αφορά τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και αφοσίωσης στον οργανισμό. Υπάρχει ωστόσο ερευνητικό κενό αναφορικά με τη σχέση αυτών των παραγόντων με το ταίριασμα ατόμου – οργανισμού και συγκεκριμένα, το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι θετικές και αρνητικές επιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίησή τους έχουν απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές ώστε να εξάγουν συμπεράσματα για τον τρόπο που ανταπεξέρχονται οι εκπαιδευτικοί στις ενδεχόμενες προκλήσεις. Σε έρευνά του ο Martino (2003) τόνισε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Σε 75 ιταλικά σχολεία πραγματοποιήθηκε έρευνα και αποτυπώθηκε η σπουδαιότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αποτελεσματικότητας συνολικά του οργανισμού, οι οποίες εμφάνισαν την επιρροή άμεσα και έμμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Συναφείς έρευνες επιβεβαιώνουν τα παραπάνω αποτελέσματα (Caprara G. V., Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003· Caprara G. V., Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci, 2003· McNatt & Judge, 2008). Σε έρευνά τους οι Taylor και Tashakkori (1994) απέδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα του σχολικού κλίματος και του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τόσο σε επίπεδο ομάδας συναδέλφων, όσο και σε επίπεδο σχολείου, ως οργανισμού, η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει θετική σχέση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πέρα από τον τυπικό τους διδακτικό ρόλο, και σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη σχολική επίδοση των μαθητών (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003· Caprara et al., 2006). Παράλληλα, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς συνδέεται με τη συναισθηματική δέσμευση, την

εμπλοκή στην εργασία και την ικανοποίηση σε επίπεδο οργανισμού (Di Fabio, Majer, & Taralla, 2006).

Έρευνα που διεξήχθη από τους Klassen, κ.συν. (2009) σε πέντε χώρες (Καναδάς, Κύπρος, Κορέα, Σιγκαπούρη και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής) εξέτασε τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα αποτελέσματά της επιβεβαιώθηκαν από μεταγενέστερες έρευνες βάσει των οποίων εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές (instructional strategies) και στη διοίκηση της τάξης (classroom management) παράλληλα διακατέχονταν και από υψηλούς δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης (Cantrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012· Klassen & Chiu, 2010).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον οργανισμό, με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και τελικά την αποτελεσματικότητα του ίδιου του οργανισμού (Billingsley & Cross, 1992· Fresko, Kfir, & Nasser, 1997· Markovits, Davis, & Dick, 2007· Saari & Judge, 2004). Οι θετικές στάσεις προς την εργασία και το περιβάλλον της, σύμφωνα με τον Armstrong (2006), επιδεικνύουν επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Biswas & Bhatnagar (2013) επισημαίνουν ότι η αφοσίωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν συναρτάται με το «ταίριασμά» τους στη συγκεκριμένη μονάδα. Καθώς επιτυγχάνονται οι στόχοι εργασίας, τα άτομα μπορεί να συναντήσουν ένα αίσθημα εγγενούς ευημερίας και ικανοποίησης.

Η έρευνα των Chen κ.συν. (2016) επιβεβαιώνει ότι το POF προβλέπει θετικά την ικανοποίηση από την εργασία και μπορεί να βελτιώσει τις εργασιακές συνθήκες. Διαπίστωσαν ότι το ποσοστό ταιριάσματος ατόμου - οργανισμού καθίσταται σημαντικό στην οργανωτική κουλτούρα και παρέχει σημαντικά στοιχεία για τη βελτίωση της ικανοποίησης των εργαζομένων. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν με έρευνά τους σε υπαλλήλους που εργάζονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Alniaçik κ.συν. (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το P-O Fit συσχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική δέσμευση και εργασιακή ικανοποίηση.

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες για την εξακρίβωση των σχέσεων των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Σε έρευνά της η Γκόλια (2014) διερεύνησε τη σχέση μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης

και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της παράγοντες που ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας στρατηγικών, διδασκαλίας και εμπλοκής μαθητών.

Ο Παπαγιαννάκος (2012) ερευνήσε τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Λακωνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι βίωναν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-αποτελεσματικότητας. Ήταν ικανοποιημένοι περισσότερο από τη φύση και τις συνθήκες εργασίας παρά από το μισθό τους. Οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ένιωθαν ικανοποιημένοι από την εργασία αλλά είχαν περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Οι άνδρες, τέλος, εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο αποτελεσματικοί σε σχέση με τις γυναίκες.

Σε έρευνα του Σταυρόπουλου (2013) μελετήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση σε συσχετισμό με τους παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Από την συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν διαφέρει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής αντίστοιχα. Επίσης δεν βρέθηκε διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα αναφορικά με το φύλο. Βρέθηκε σύνδεση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση και στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών. Όσο πιο μεγάλη είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτερη η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στις δυο ομάδες. Τέλος, η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης εκτός από την ικανοποίηση από τις αποδοχές, που δεν σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα σε εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής.

Ο Παπαδόπουλος (2013) σε έρευνά του μελέτησε τη σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή επικοινωνία και την αυτο-αποτελεσματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο νομό Αττικής. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνάς του ήρθαν σε συμφωνία με παλιότερες έρευνες. Αναφέρει ότι η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με τη συνολική οργανωσιακή επικοινωνία. Επίσης, συμπέρανε ότι η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με την συνολική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ότι, τέλος, η οργανωσιακή επικοινωνία είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την ικανοποίηση σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Οι Ξαφάκος κ.συν. (2019) διερεύνησαν την αυτοαντίληψη 134 δασκάλων ως προς την κοινωνική νοημοσύνη και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δείχνουν ότι αρκετοί δάσκαλοι εκφράστηκαν θετικά ως προς την ύπαρξη κοινωνικής νοημοσύνης, ενώ οι περισσότεροι παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αυτο-αποτελεσματικότητας και στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Τέλος, εντοπίστηκε μέτρια συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής νοημοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας, υποδεικνύοντας ότι η κοινωνική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αντίληψης αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης.

Οι Τασιά και Σταυρόπουλος (2019) μελέτησαν την επίδραση του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με τη συναισθηματική υποστήριξη, την ηθική συμπεριφορά, την ενδυνάμωση, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών και την διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας. Τέλος, οι Χαρούλη και Σταυρόπουλος (2019) βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους συμφώνησαν με την προηγούμενη έρευνα, καθώς η εξυπηρετική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Eliophotou-Menon, κ.συν. (2008), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται συστηματικά και προσδιορίζονται οι πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειάς τους στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αποτελέσματα από έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξαν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Koustelios, 2001). Πανελλήνια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 1200 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη Saiti (2007), η οποία κατέδειξε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Η Πασιαρδή (2001) βρήκε σε έρευνά της συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το σχολικό κλίμα.

Οι Ξαφάκος κ.συν. (2020) σε μελέτη τους εξέτασαν τις απόψεις 417 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, ως προς την ικανοποίηση από τη ζωή τους, την ποιότητα ζωής και την επαγγελματική ικανοποίησή τους, καθώς επίσης και τη σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι

ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δηλώνει ικανοποιημένος από τη ζωή του, με καλή ποιότητα ζωής ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και της ειδικής αγωγής σε σχέση με τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς εκφράζονται θετικότερα ως προς την ικανοποίηση από τη ζωή τους. Επίσης, βρέθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας και συγκεκριμένα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα της ζωής τους και την ικανοποίησή τους από αυτή. Η Γαρυφάλλου (2020) πραγματεύεται τη σχέση του ηγετικού προφίλ του διευθυντή σχολικής μονάδας με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το «ταιρίασμα» εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το σχολείο που υπηρετούν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό και έχουν υψηλά επίπεδα «ταιριάσματος» με τις αξίες της σχολικής τους μονάδας.

Όσον αφορά την έρευνα στην Ελλάδα διαπιστώθηκε περιορισμός ερευνών αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ζήτημα του ταιριάσματος των εκπαιδευτικών με τις σχολικές μονάδες σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών όπως τονίστηκε καθιστούν αναγκαία την διεξαγωγή του σχετικού ερευνητικού εγχειρήματος, το οποίο αφορά τη σχέση του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στο σχολείο ως οργανισμό και την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί.

## **Β' Ερευνητικό Μέρος**

### **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Έρευνα**

#### **6.1. Σκοπός – Ερευνητικοί Στόχοι**

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, την αφοσίωσή τους στη μονάδα που υπηρετούν καθώς και με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που αυτοί δηλώνουν.

Επιμέρους στόχοι/ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στο αν:

- Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με το βαθμό «ταιριάσματος» με τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.
- Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.
- Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται με την αφοσίωσή τους στο σχολείο που υπηρετούν.
- Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας σχετίζεται με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που αυτοί δηλώνουν.
- Και σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας (επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο σχολείο, αυτο-αποτελεσματικότητα) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν

#### **6.2. Μεθοδολογία της έρευνας**

Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση της επισκόπησης, η οποία χρησιμοποιείται αρκετά στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς δίνεται η δυνατότητα ερμηνείας και εξαγωγής συσχετίσεων ποσοτικών δεδομένων που συλλέγονται με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Creswell, 2008). Τα δεδομένα που προκύπτουν, παρουσιάζονται σε μετρήσιμη μορφή, κάνοντας έτσι



δυνατή τη χρησιμοποίηση ψηφιακών εργαλείων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων κατά τη στατιστική ανάλυσή τους (Mallick & Verma, 2005).

Με την επισκόπηση περιγράφονται οι υπάρχουσες συνθήκες, εντοπίζονται σταθερές και προσδιορίζονται οι υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών του υπό διερεύνηση συστήματος (Cohen & Manion, 1994). Οι Mallick και Verma (2005) παρατηρούν ότι στις κοινωνικές επιστήμες είναι δύσκολο να διατυπώσεις γενικά συμπεράσματα, καθώς δεν υπάρχουν δύο άτομα που έχουν ακριβώς όμοια αισθήματα, κίνητρα ή συναισθήματα. Επίσης, προσθέτουν ότι υπάρχουν διαφορετικές οπτικές σχετικά με το τι θεωρεί κάποιος λογικό και τι κάποιος άλλος. Για να περιοριστούν τα παραπάνω φαινόμενα και να αποκλειστούν, υιοθετήθηκαν στοιχεία - δηλώσεις από έγκυρα εργαλεία μέτρησης.

Στην παρούσα έρευνα με βάσει τα ανωτέρω ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της επισκόπησης και διεξάγεται ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, με βάση δοκιμασμένα, και γνωστού επιπέδου εγκυρότητας Μέτρα (Κλίμακες). Δημογραφικά στοιχεία, προσωπικά και επαγγελματικά, λειτούργησαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, προσέδωσαν στην έρευνα δυνατότητες συσχετισμών και κύρος. Εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι αφορούσες στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα.

### 6.3. Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 127 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Κεντρικής Ελλάδας, στην οποία αντιστοιχούν οι Περιφέρειες Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε, ήταν σύμφωνα με τους Cohen και Holiday (1979, 1982, 1996, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, Morrison, 2007) η «δειγματοληψία ευκολίας» καθώς ο ερευνητής έχει πιο άμεση πρόσβαση στους συμμετέχοντες της έρευνας. Η βολική δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας, είναι μία μη συστηματική επιλογή ατόμων (Σαραφίδου, 2011), καθώς κριτήριο αποτελεί η δυνατότητα πρόσβασης σε σχολεία και η ευκολία προσέγγισης εκπαιδευτικών.

## **6.4. Η διαδικασία της έρευνας**

### **6.4.1 Έρευνα**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τις 15 Νοεμβρίου 2020 έως και 31 Δεκεμβρίου 2020, διάστημα το οποίο χρειάστηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή. Για την ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή Google forms της Google. Συγκεκριμένα, για τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στάλθηκε στην ηλεκτρονική διεύθυνση κάθε σχολείου με e-mail ηλεκτρονικός υπερσύνδεσμος (URL) του ερωτηματολογίου, ο οποίος ήταν απαραίτητος για την πρόσβαση σε αυτό, μαζί με ενημερωτικό σημείωμα, το οποίο ανέφερε το σκοπό της έρευνας, οδηγίες και διαβεβαίωνε για την εμπιστευτικότητα του εγχειρήματος.

Απεστάλησαν ερωτηματολόγια στα δημοτικά σχολεία των περιφερειών Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας και ελήφθησαν 127. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου δεκαπέντε λεπτά. Αρχικά στο ερωτηματολόγιο αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας, οι οδηγίες για τη συμπλήρωση των δηλώσεων και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας και τη χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στη δεύτερη σελίδα, συμπληρώνονταν δηλώσεις για τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες σελίδες του ερωτηματολογίου περιελάμβαναν προτάσεις – δηλώσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στο σχολείο και το ταίριασμα εκπαιδευτικού - σχολείου.

### **6.4.2 Ερευνητικά Εργαλεία - Το ερωτηματολόγιο.**

Για τη συλλογή των πληροφοριών επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς με τη χρήση του μπορούν να συλλεχθούν εύκολα πολλές πληροφορίες από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ παρέχει και τη δυνατότητα της εύκολης κωδικοποίησης, αλλά και της υλοποίησης διαφορετικών μεθόδων στατιστικής ανάλυσης, συνιστώντας, έτσι, ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τις ποσοτικές έρευνες (Σαραφίδου, 2011).

Οι ακαδημαϊκοί ερευνητές χρησιμοποιούν τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία έρευνας για συλλογές δεδομένων κατά τη διάρκεια ερευνών τους. Είναι χρήσιμο πλεονέκτημα για σχεδιασμό και ανάπτυξη ερωτηματολογίων, καθώς και την επιτυχή απόκριση των ερωτηθέντων με απλό τρόπο. Τα ψηφιακά εργαλεία έρευνας υποκαθιστούν τα χειρόγραφα με επιτυχία και αποτελεσματικότητα και καθίστανται σημαντικότερα εργαλεία για τη διεξαγωγή έρευνας (Vasanth & Harinarayana, 2016). Οι σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας παρέχουν, εκτός των άλλων, τη δυνατότητα διαχείρισης, καταχώρισης, δημιουργίας δημοσκοπήσεων και ερευνητικών εργαλείων.

Παρέχεται η δυνατότητα δημιουργίας και ανάλυσης ερευνών χωρίς να απαιτείται ειδικό λογισμικό. Τα αποτελέσματα παραλαμβάνονται αυτόματα και συνοψίζονται ως αποτελέσματα της έρευνας με γραφήματα, πίτες και διαγράμματα. Τα εργαλεία αυτά ονομάζονται Φόρμες. Σε μελέτη τους οι Vasantha και Harinarayana (2016) απέδειξαν την αποτελεσματικότητα των ερευνών με το συγκεκριμένο τύπο μορφής ερωτηματολογίων με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, ειδικά για μικρές μελέτες χρησιμοποιώντας τις Φόρμες. Η διαθεσιμότητα του εργαλείου είναι δωρεάν και η συλλογή και την ανάλυση δεδομένων γίνεται εύκολα με την αυτόματη καταγραφή της απόκρισης του χρήστη στο υπολογιστικό φύλλο (Vasantha et al., 2016). Με βάση τα παραπάνω επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο να έχει ψηφιακή μορφή, να υλοποιηθεί μέσω ψηφιακής Φόρμας (Google Forms) δηλαδή να παρέχεται η δυνατότητα της κλήσης προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες από οποιαδήποτε ηλεκτρονική συσκευή (σταθερή ή φορητή), η άμεση ανταπόκριση των αποτελεσμάτων και η ασφαλής και γρήγορη μεταφορά τους στο στατιστικό λογισμικό.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα 1. Οι ερωτήσεις του για την άντληση των δεδομένων είναι κλειστές, γιατί ένας μεγάλος αριθμός των απαντήσεων έχει εξαχθεί από τις προϋπάρχουσες γνώσεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Εκτιμήθηκε ότι δεν υφίσταται ανάγκη για ανοικτές ή ημίκλειστες ερωτήσεις αφού οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις, θεωρήθηκε, ότι κάλυπταν την έρευνα. Οι Cohen κ.συν. (2007) υποστηρίζουν την χρησιμότητα των καλά και εξαιρετικά δομημένων, κλειστών ερωτήσεων, καθώς αναπαράγουν απαντήσεις που λόγω των συχνοτήτων τους επιτρέπουν στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση.

Οι ερωτήσεις, ακολουθούν την κλίμακα Likert. Οι Verma και Mallick (2004), υποστηρίζουν ότι η κλίμακα Likert είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων. Στην πιο κοινή μορφή της, ο ερωτώμενος έχει μία πρόταση και του ζητείται να συμφωνήσει ή να

διαφωνήσει σε μία κλίμακα 3, 4, 5, 7 βαθμών. Οι κλίμακες που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν για την έρευνα είναι 4βαθμών, 5βαθμών και η κλίμακα 7βαθμών.

Το ερωτηματολόγιο είχε συνολικά 56 δηλώσεις σχετικά με δημογραφικά στοιχεία και δηλώσεις από τέσσερις κλίμακες κατανεμημένες στις ακόλουθες ενότητες:

Δημογραφικά χαρακτηριστικά με 11 συνολικά δηλώσεις-προτάσεις που είναι κατανεμημένες σε ατομικά δημογραφικά στοιχεία με 3 δηλώσεις και επαγγελματικά δημογραφικά στοιχεία με 8 δηλώσεις.

**Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών** (Teacher Job Satisfaction Scale, Brayfield & Rothe, 1951). Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης διαμορφώθηκε βάσει δύο προσεγγίσεων. Η συνολική προσέγγιση (overall job satisfaction) υιοθετείται, όταν αντικείμενο μελέτης είναι η ολική ή μέση στάση των εργαζομένων, εάν δηλαδή είναι ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι από την εργασία τους και η επιμέρους προσέγγιση (facet job satisfaction), που στοχεύει στις διαστάσεις - χαρακτηριστικά της εργασίας που παρέχουν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Οι ακόλουθοι της συνολικής προσέγγισης, τονίζουν ότι η συνολική εργασιακή ικανοποίηση είναι σημαντική, καθότι η ολική ικανοποίηση είναι μεγαλύτερη από την ικανοποίηση που προσφέρουν ξεχωριστά οι διαστάσεις της εργασίας (Schneider, 1985). Αυτές οι κλίμακες μπορεί να παραλείψουν κάποιες όψεις της εργασιακής ικανοποίησης που ίσως είναι σημαντικές για έναν συγκεκριμένο εργαζόμενο (Scarpello & Campbell, 1983) ή αντίστοιχα να συμπεριλάβουν ιδιότητες της εργασίας που η βαρύτητά τους είναι ασήμαντη για τον εργαζόμενο, και οδηγούνται πιθανόν σε λανθασμένα συμπεράσματα για την ικανοποίηση από την εργασία (Ryan & Smith, 1954). Ταυτόχρονα, οι κλίμακες διαστάσεων έχουν περιγραφικό και αξιολογικό χαρακτήρα και, γι' αυτό, ενδεχομένως να μην αντανakλούν πλήρως τα γενικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά ή τα συναισθήματα του ατόμου. Οι κλίμακες συνολικής ικανοποίησης (global scales) αφήνουν περιθώρια στους ερωτηθέντες να σκεφτούν σφαιρικά τις πτυχές της εργασίας τους, να τις αξιολογήσουν και να κατανοήσουν μόνοι τους αν είναι ικανοποιημένοι (Ironson, Smith, Brannick, Gibson & Paul, 1989).

Στην παρούσα έρευνα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα General Index of Job Satisfaction (Brayfield & Rothe, 1951), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα. Η κλίμακα αυτή, αν και δημιουργήθηκε πριν πολλά χρόνια για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως στάσης των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους, χρησιμοποιείται ακόμη από πολλούς ερευνητές λόγω της

αξιοπιστίας και εγκυρότητας που παρουσιάζει (Kafetsios & Zampetakis, 2008· Voris, 2011). Επιλέχθηκε μάλιστα για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην παρούσα μελέτη γιατί έχει αποδειχθεί από μελέτες ότι επιτρέπει σφαιρικά τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων με ψυχομετρική επάρκεια (Ho & Au, 2006· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Lent, Nota, Soresi, Ginevra, Duffy & Brown, 2011· Voris, 2011). Η κλίμακα αποτελείται από 18 προτάσεις, οι 9 εξ αυτών έχουν αρνητική διατύπωση και αντιστράφηκαν κατά την κωδικοποίηση των απαντήσεων ώστε οι υψηλές βαθμολογίες να δηλώνουν ικανοποίηση από την εργασία. Παραδείγματα τέτοιων προτάσεων είναι: «*Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.*», «*Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.*». Οι υπόλοιπες 9 προτάσεις της κλίμακας αποτιμούνται θετικά, όπως «*Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου*», «*Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου*». Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι τύπου “Likert”, 5βαθμη από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας στην έρευνα είναι  $\alpha = 0.94$

**Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού** (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999). Η κλίμακα για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε από τους Schwarzer, Schmitz και Daytner (1999). Το πρώτο βήμα ήταν ο εντοπισμός διαφορετικών δεξιοτήτων εργασίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις βασικούς τομείς: (α) επίτευξη εργασίας, (β) ανάπτυξη δεξιοτήτων στην εργασία, (γ) κοινωνική αλληλεπίδραση με μαθητές, γονείς και συναδέλφους και (δ) αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Για καθέναν από αυτούς τους τέσσερις τομείς, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν διαφορετικές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας. Το δεύτερο βήμα αφορούσε την ανάπτυξη 27 αντικειμένων ως μέρος ενός μακρού ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε δείγματα περίπου 300 Γερμανών εκπαιδευτικών. Ο στόχος ήταν να εξαχθεί ένα μέσο 10 στοιχείων για μια εύκολη αξιολόγηση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας εντός των τεσσάρων τομέων που αναφέρονται παραπάνω και σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (Bandura, 1997· Schwarzer, 1992,1993). Η κύρια εστίαση κατά τη μείωση των στοιχείων ήταν στη βελτιστοποίηση της εγκυρότητας του οργάνου. Το Cronbach's alpha βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ 0,76 και 0,82, η αξιοπιστία δοκιμής ήταν 0,76 ( $n = 193$ ), για την περίοδο ενός έτους.

Οι 10 προτάσεις-δηλώσεις είναι δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Καθόλου αλήθεια, 4=Απόλυτα αλήθεια) και παράδειγμα αυτών είναι: «*Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω πρόσθετη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ*», «*Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω*

επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμα και στους δυσκολότερους μαθητές.». Η αξιοπιστία της κλίμακας στην έρευνα είναι  $\alpha=0.886$

**Κλίμακα Αφοσίωσης στον οργανισμό/σχολείο** (Organizational Commitment, Mowday, Steers, & Porter, 1979). Σχετικά με την μέτρηση της οργανωσιακής αφοσίωσης τα δύο δημοφιλέστερα εργαλεία είναι των Meyer και Allen (2004), το τρισδιάστατο (συναισθηματική αφοσίωση, αφοσίωση συνέχειας και κανονιστική αφοσίωση) Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης Εργαζομένου (TCM Employee Commitment Survey) και το μονοδιάστατο Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) των Mowday, Steers, & Porter (1979). Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό, καθώς υποστηρίζεται από τους Solinger κ.συν. (2008) ότι βάσει των υπάρχουσων εμπειρικών ερευνών, η μελλοντική έρευνα είναι προτιμότερο να βασίζεται σε μία προσέγγιση της αφοσίωσης πιο μονοδιάστατη. Το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (OCQ) αποτελείται από 15 προτάσεις σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, από το 1, «Διαφωνώ Απόλυτα», έως το 7, «Συμφωνώ Απόλυτα» (Mowday κ.ά., 1979). Το OCQ χρησιμοποιείται όπως έχει διαμορφωθεί από τον Σταυρόπουλο (2013). Αποτελείται από τις 12 εκ των 15 αρχικών προτάσεων, είναι δομημένο για σχολεία στην Ελλάδα με ελληνική μετάφραση (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2002). Αποτελείται από δηλώσεις, όπως «*στους φίλους μου συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ*» και «*δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον*». Σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου, έχει γίνει αντιστροφή βαθμολόγησης των προτάσεων 3, 6, 8, 9 και 10 λόγω διατύπωσης (Mowday κ.ά., 1979). Το συγκεκριμένο εργαλείο βασίζεται στην αντιμετώπιση της αφοσίωσης, ως ταύτιση του ατόμου με τον οργανισμό και συμμετοχή του σε αυτόν. Κύρια χαρακτηριστικά της αφοσίωσης είναι η πίστη και αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού, η καταβολή υπερβολικής προσπάθειας για τον οργανισμό και η διάθεση παραμονής του ατόμου σε αυτόν (Mowday et al., 1979). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach σύμφωνα με τους Mowday et al. κυμαίνεται από 0.82 έως 0.93, με διάμεσο 0.90 (Mowday et al., 1979). Η αξιοπιστία της κλίμακας στην έρευνα που διεξήχθη είναι  $\alpha=0.874$

**Για το αντιληπτό «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου** αξιοποιήθηκε η κλίμακα που συνέθεσαν οι Resik, Baltes και Shantz (2007) βασιζόμενοι αντίστοιχα στις κλίμακες των Cable και Judge (1996) και Saks and Ashforth (1997). Οι Resick, κ.συν. (2007) συνέθεσαν κλίμακα με την οποία εξέτασαν τις συνθήκες που περιβάλλουν τη σημασία της αντίληψης του

Ταιριάσματος Προσώπου – Οργανισμού (Person– Organization Fit- P-O) για τις στάσεις και τις αποφάσεις που σχετίζονται με την εργασία. Θεώρησαν ότι η Προσαρμογή Προσώπου – Οργανισμού συνδέεται ισχυρά με την ικανοποίηση και τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας ή είναι ισχυρότερα σχετικό με τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας για τα ιδιαίτερα ευσυνείδητα άτομα. Σε αντίθεση του προηγούμενου, υπάρχει χαμηλή σύνδεση με το Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών (Needs–Supplies Fit - N-S) και την εργασία ή το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Abilities - D-A).

Η έρευνα που πραγματοποίησαν έδειξε ότι η Προσαρμογή (Ταίριασμα) Προσώπου–Οργανισμού σχετίζεται περισσότερο με την ικανοποίηση όταν τα άτομα θεωρούν το Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών υποβαθμισμένο. Το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζονταν στενότερα με τις προθέσεις επιλογής θέσεων εργασίας, όταν τα άτομα βίωναν χαμηλό Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων ή ήταν πολύ ευσυνείδητα. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι χρησιμοποίησαν Μέτρα Ταιριάσματος – Προσαρμογής με στοιχεία για το Ταίριασμα Προσώπου– Οργανισμού, που μετρήθηκαν με μία κλίμακα 5 θέσεων η οποία καταγράφηκε από τους Cable και Judge (1996) και Saks και Ashforth (1997) αναφορικά σε ανακοίνωση τους επί συμπληρωματικών στοιχείων για το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού. Η εσωτερική αξιοπιστία (συνολική) ήταν  $\alpha = 0.94$  [excellent].

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν οι 5 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 7βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας του συνολικού δείγματος ήταν 0.912 και παράδειγμα των δηλώσεων είναι: «Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του σχολείου στο οποίο εργάζομαι.», «Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.»

## 6.5 Διασφάλιση ανταπόκρισης στα ερωτηματολόγια.

Είναι γνωστά τα ερευνητικά προβλήματα τα οποία προκύπτουν από τα μεγάλα σε μέγεθος ερωτηματολόγια. Ένα μεγάλο ερωτηματολόγιο είναι δυνατό να επιφέρει δυσφορία ή πλήξη στον ερωτώμενο σύμφωνα με τον Javeau (2000). Επίσης, ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο με δυσκολία κατανόησης των όρων μπορεί να προκαλέσουν αντιδράσεις αδιαφορίας, άρνησης ή κακής διάθεσης. Οι Cohen και Manion (1994) τονίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο ένα σύντομο ερωτηματολόγιο για να υπάρξει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα ανταπόκρισης. Αναφορικά στην συγκεκριμένη έρευνα για την αποφυγή μίας αποτυχημένης προσέγγισης των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή της μη επιστροφής ικανοποιητικού

αριθμού ερωτηματολογίων εφαρμόστηκαν προτάσεις σύμφωνες με τη σχετική βιβλιογραφία (Cohen & Manion, 1994· Javeau, 2000). Δηλαδή, επιλήφθηκε ιδιαίτερη προσοχή για το αισθητικό αποτέλεσμα των ερωτηματολογίων, με την προσθήκη χρωμάτων και «φιλικών» κατά την ερευνήτρια γραμματοσειρών και πριν από βασικές ομάδες ερωτήσεων (ενότητες) τοποθετήθηκαν ολιγόλογα κείμενα τα οποία κατεύθυναν τα υποκείμενα στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να απαντήσουν.

## **6.6. Μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων**

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό λογισμικό για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS Statistics 25 για Windows. Το IBM SPSS Statistics είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά στατιστικά λογισμικά. Επιτρέπει την εύκολη αναζήτηση των δεδομένων, καθιστώντας το ένα πιο αποτελεσματικό εργαλείο από τα υπολογιστικά φύλλα, τις βάσεις δεδομένων ή τα τυποποιημένα πολυδιάστατα εργαλεία αναλύσεων. Η στατιστική του SPSS επιτρέπει στους χρήστες να εξάγουν συμπεράσματα και να διεξάγουν στατιστικές προβλέψεις (IBM Corp. Released, 2017).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι περιγραφικές αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων. Υπολογίστηκε η μέση τιμή (Μ.Τ.) και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) των μεταβλητών. Χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές μέθοδοι ανάλυσης, αφού βρέθηκε πρώτα ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα, για την πραγματοποίηση των επαγωγικών αναλύσεων εφαρμόστηκε ο έλεγχος T-test, για τις ποσοτικές μεταβλητές σε ανεξάρτητα δείγματα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA), καθώς και υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson ( $r$ ). Επιπλέον, έγινε εφαρμογή πολλαπλής βηματικής ανάλυσης παλινδρόμησης προκειμένου να μελετηθούν οι προβλεπτικοί παράγοντες της ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας. Πραγματοποιήθηκε παράθεση των αποτελεσμάτων σε πίνακες και σε γραφήματα, με σκοπό την πληρέστερη απεικόνισή τους.



## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>**

### **Αποτελέσματα**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις των δημογραφικών στοιχείων και των μεταβλητών της έρευνας και στη συνέχεια παρατίθενται οι επαγωγικές τους αναλύσεις.

#### **7.1. Περιγραφή των μεταβλητών της έρευνας**

##### **7.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία**

Αρχικά, σχετικά με το δείγμα, η πλειοψηφία του αποτελούνταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς, καθώς το 68,5% του συνολικού δείγματος ήταν γυναίκες και το 31,5% άντρες εκπαιδευτικοί. Η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 47 έτη. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του συνολικού δείγματος βρίσκεται στην ηλικιακή κατηγορία των 50 και άνω με ποσοστό 42,5%. Το 37% του δείγματος βρίσκεται στην κατηγορία 40-49 και το 20,5% ανήκει στην ομάδα των 29-39.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου ήταν έγγαμοι με ποσοστό 66,9%, ενώ ακολουθούσαν οι άγαμοι 21,3%, οι διαζευγμένοι 11% και τέλος οι χήροι με ποσοστό 0,8%. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 101 (79,5%) ήταν μόνιμοι και οι 26 (20,5%) ήταν αναπληρωτές. Από το σύνολό τους 83 εκπαιδευτικοί (65%) κατείχαν πιστοποίηση στις ΤΠΕ, 22 εκπαιδευτικοί (17,3%) παρακολούθησαν Διδασκαλείο, 16 εκπαιδευτικοί (12,6%) πέρασαν από εξομοίωση, 61 εκπαιδευτικοί (48%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 20 εκπαιδευτικοί (15,7%) είχαν δεύτερο πτυχίο και 2 εκπαιδευτικοί (1,6%) είχαν συμμετάσχει σε ετήσια επιμόρφωση.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Άνδρας	40	31,5
	Γυναίκα	87	68,5
Ηλικία	29-39 έτη	26	20,50%
	40-49 έτη	47	37%
	50+ έτη	54	42,50%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	27	21,30%
	Έγγαμος	85	66,90%
	Διαζευγμένος	14	11%
	Σε χηρεία	1	0,80%
Πρόσθετα Προσόντα	ΤΠΕ	83	65%
	Διδασκαλείο	22	17,30%
	Εξομοίωση	16	12,60%
	Δεύτερο πτυχίο	20	15,70%
	Μεταπτυχιακό	61	48%
	Διδακτορικό	0	
	Άλλο	2	1,60%
Σχέση Εργασίας	Μόνιμοι	101	79,50%
	Αναπληρωτές	26	20,50%
	Ωρομίσθιοι	0	
Έτη Προϋπηρεσίας	1 -10 έτη	31	24,40%
	11 -20 έτη	49	38,60%
	21-30 έτη	32	25,20%
	31+ έτη	15	11,80%
Έτη υπηρεσίας στη μονάδα	1 - 10 έτη	97	76,40%
	11-20 έτη	29	22,80%
	21 - 30 έτη	1	0,80%
Ειδικότητα εκπαιδευτικών	Δάσκαλοι	87	68,50%
	Λοιπές Ειδικότητες	40	31,50%
Οργανικότητα σχολείων	6/θέσια	44	34,60%
	Λοιπές Οργανικότητες	83	65,40%
Νομοί	Μαγνησίας	33	26,00%
	Λάρισας	17	13,40%
	Τρικάλων	13	10,20%
	Καρδίτσας	16	12,60%
	Βοιωτίας	8	6,30%
	Ευβοίας	11	8,70%
	Ευρυτανίας	10	7,90%
	Φθιώτιδας	12	9,40%
	Φωκίδας	7	5,50%
Περιοχή σχολείου	Αστική	51	40,20%
	Ημιαστική	49	38,60%
	Αγροτική	27	21,30%

N: Συχνότητα, πλήθος

f %: Σχετική συχνότητα %

Οι εκπαιδευτικοί είχαν συμπληρώσει κατά μέσο όρο 17,5 χρόνια υπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (38,6%) αριθμούσαν από 11-20 έτη υπηρεσίας, το 25,2% των συμμετεχόντων είχαν 21 έως 30 χρόνια, το 24,4% δήλωσαν 1 έως 10 έτη υπηρεσίας και το 11,8% του δείγματος αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 31 έτη προϋπηρεσίας. Το 68,5% των εκπαιδευτικών ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ70 – Δασκάλων και το υπόλοιπο 31,5% σε ειδικότητες που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, το 76,4% των εκπαιδευτικών αναφέρουν 1 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας στη μονάδα που ανήκουν, το 22,8% έχει 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα, ενώ το 0,8% έχει υπηρεσία από 21 έως 30 έτη στο ίδιο σχολείο και η μέση τιμή, τέλος, είναι Μ.Τ.= 6,57 έτη στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 2. Μέσες τιμές των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Στοιχείο	Μ.Τ.	Τ.Α.
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	17,5	8,9
Έτη υπηρεσίας στη μονάδα	6,57	5,49

Εξετάστηκε η οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας με το μεγαλύτερο ποσοστό (34,6%) να υπηρετεί σε 6/θέσια σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 26% υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας, το 13,4% στο Νομό Λαρίσης, το 10,2% στο νομό Τρικάλων, το 12,6% στο νομό Καρδίτσας, στο νομό Βοιωτίας υπηρετεί το 6,3%, στο νομό Ευβοίας το 8,7%, στο νομό Ευρυτανίας το 7,9%, στη Φθιώτιδα το 9,4% και στη Φωκίδα το 5,5% των εκπαιδευτικών της έρευνας. Αν ερευνήσουμε το δείγμα σε σχέση με τις περιφέρειες που ανήκουν οι νομοί μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το 62,2% των εκπαιδευτικών ανήκουν στην περιφέρεια Θεσσαλίας και το 37,8% στην περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στεγάζονται σε αστικές περιοχές με ποσοστό 40,2%, το 38,6% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε ημιαστικές περιοχές, ενώ το 21,3% υπηρετεί σε αγροτικές περιοχές.

### 7.1.2. Μέση Τιμή – Τυπική Απόκλιση μεταβλητών

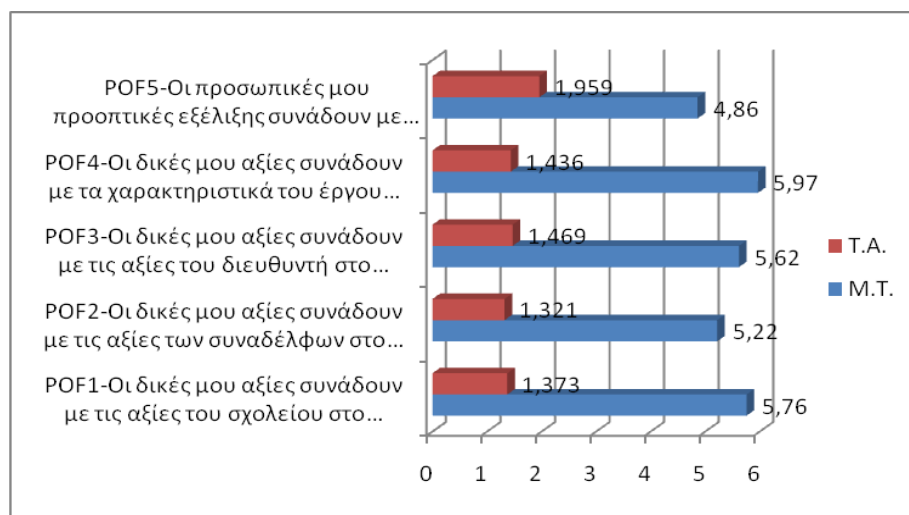
Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή των απόψεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας, με το αίσθημα αφοσίωσης στην σχολική μονάδα, με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα που αυτοί δηλώνουν. Οι δηλώσεις τοποθετήθηκαν σε 4βαθμη, 5βαθμη και 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι τιμές αυτές υπολογίστηκαν τόσο για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας, όσο και για την κάθε δήλωσή τους ξεχωριστά.

Ο Πίνακας 3 (και το Διάγραμμα 1) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ Μέτρια, 3-Διαφωνώ Λίγο, 4- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 5-Συμφωνώ Λίγο, 6-Συμφωνώ Μέτρια, 7-Συμφωνώ Απόλυτα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι αξίες τους συμφωνούν μέτρια με τις αξίες του σχολείου που εργάζονται (Μ.Τ.= 5,76), με τις αξίες των συναδέλφων τους (Μ.Τ.=5,22), με τις αξίες του διευθυντή του σχολείου (Μ.Τ.=5,62), με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελούν (Μ.Τ.=5,97). Τέλος, δήλωσαν ότι οι προσωπικές τους προοπτικές εξέλιξης συμφωνούν λίγο με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο που εργάζονται (Μ.Τ.=4,86). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,321 - 1,959].

Πίνακας 3. Ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΤΑΙΡΙΑΣΜΑΤΟΣ	Μ.Τ.	Τ.Α.
POF1-Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του σχολείου στο οποίο εργάζομαι	5,76	1,373
POF2-Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	5,22	1,321
POF3-Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	5,62	1,469
POF4-Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελώ στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	5,97	1,436
POF5-Οι προσωπικές μου προοπτικές εξέλιξης συνάδουν με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	4,86	1,959



Διάγραμμα 1. Ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας

Ο Πίνακας 4 (και το Διάγραμμα 2) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την αφοσίωση τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ Μέτρια, 3- Διαφωνώ Λίγο, 4- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 5-Συμφωνώ Λίγο, 6-Συμφωνώ Μέτρια, 7- Συμφωνώ Απόλυτα).

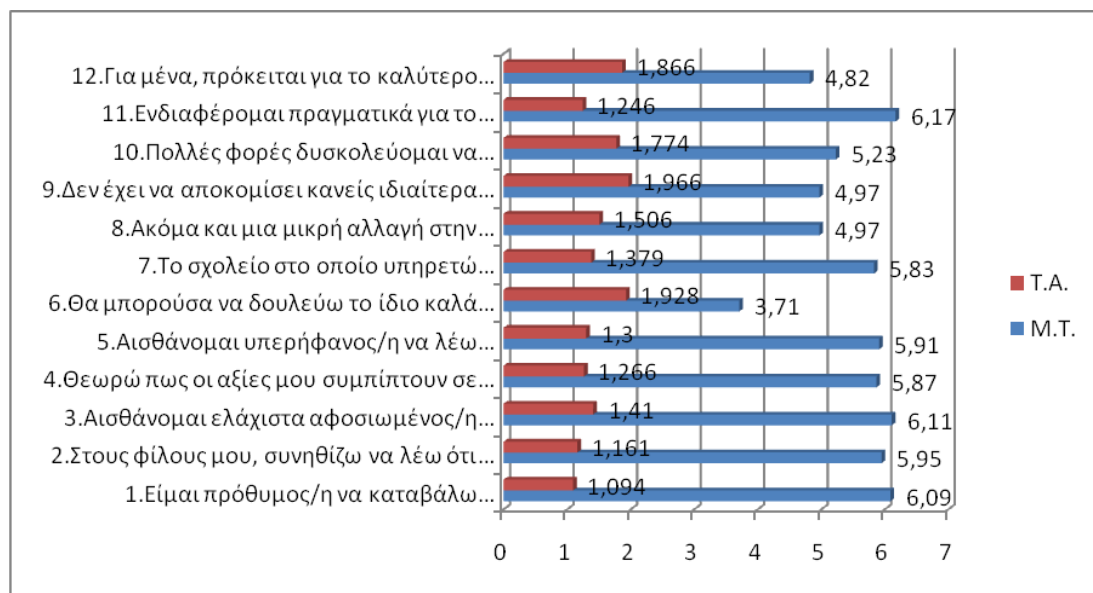
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι μέτρια πρόθυμοι να καταβάλουν πρόσθετη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσουν στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετούν (M.T.= 6,09), συμφωνούν μέτρια πως αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετούν (M.T.=5,22), θεωρούν μέτρια πως οι αξίες τους συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετούν (M.T.=5,87). Παρατηρώντας γενικά τον πίνακα μπορούμε να δούμε ότι όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μέτρια συμφωνούν με τις δηλώσεις της κλίμακας. Τέλος, στον πίνακα παρατηρούμε και τις ερωτήσεις που έχουν αντιστραφεί λόγω αρνητικής χροιάς. Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,094 - 1,966].

Πίνακας 4. Αίσθημα αφοσίωσης εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΑΦΟΣΙΩΣΗΣ	M.T.	T.A.
1.Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω πρόσθετη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ	6,09	1,094
2.Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.	5,95	1,161
3.Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.R	6,11	1,410
4.Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο	5,87	1,266

βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.		
5.Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου	5,91	1,3
6.Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.R	3,71	1,928
7.Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	5,83	1,379
8.Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.R	4,97	1,506
9.Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ'αόριστον.R	4,97	1,966
10.Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.R	5,23	1,774
11.Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	6,17	1,246
12.Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	4,82	1,866

R=Αντίστροφη Βαθμολόγηση



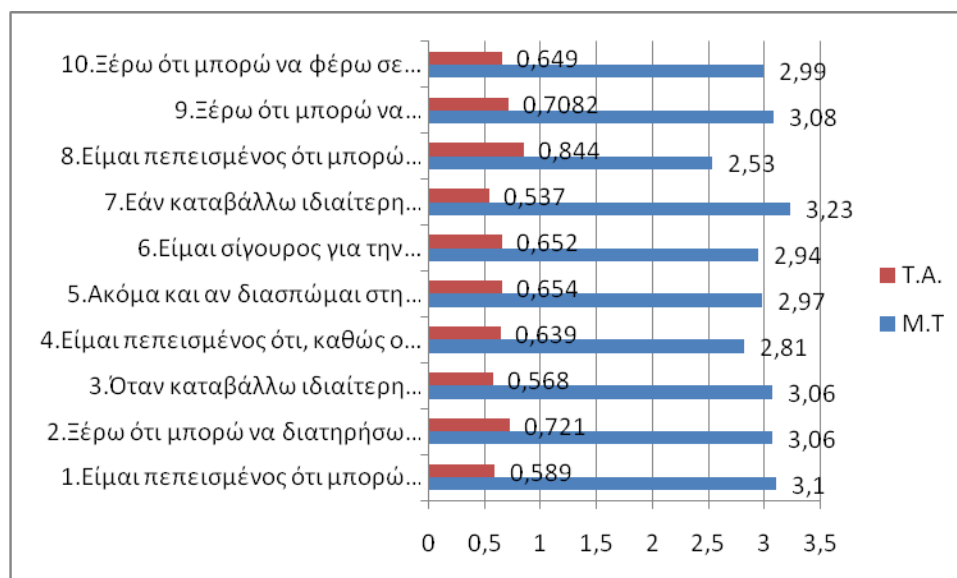
Διάγραμμα 2. Αίσθημα αφοσίωσης εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα

Ο Πίνακας 5 (και το Διάγραμμα 3) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που οι ίδιοι δηλώνουν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν τετραβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου Αλήθεια, 2-Ελάχιστα Αλήθεια, 3-Αρκετά Αλήθεια, 4- Απόλυτα Αλήθεια).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τους εκφράζουν αρκετά οι δηλώσεις τις κλίμακας που αφορούν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους με τη μέση τιμή των δηλώσεων να κυμάνθηκε στο διάστημα  $M.T.=2,81$  ως  $M.T.= 3,23$  και η τυπική απόκλιση αντίστοιχα στο διάστημα  $[0,537 - 0,844]$ .

Πίνακας 5. Αυτό-αξιολόγηση

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	M.T	T.A.
1.Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμα και στους δυσκολότερους μαθητές.	3,1	0,589
2.Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	3,06	0,721
3.Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμα και στους δυσκολότερους μαθητές.	3,06	0,568
4.Είμαι πεπεισμένος ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	2,81	0,639
5.Ακόμα και αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	2,97	0,654
6.Είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα και αν έχω μια κακή μέρα.	2,94	0,652
7.Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	3,23	0,537
8.Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	2,53	0,844
9.Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	3,08	0,7082
10.Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	2,99	0,649



Διάγραμμα 3. Αυτο-αξιολόγηση

Ο Πίνακας 6 (και το Διάγραμμα 4) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης που οι ίδιοι δηλώνουν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πεντάβαθμη κλίμακα (1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3- Ούτε Συμφωνώ Ούτε διαφωνώ, 4- Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η δουλειά τους είναι σαν χόμπι γι' αυτούς (Μ.Τ.= 3,89), ενώ ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι είναι πιο ευτυχισμένοι στη δουλειά τους, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους (Μ.Τ.=2,71). Με την αντιστροφή των ερωτήσεων παρατηρούμε πως όλες οι δηλώσεις της κλίμακας βρίσκουν το δείγμα να συμφωνεί με αυτές με τη Μ.Τ να κυμάνθηκε στο διάστημα από Μ.Τ.[3,45 – 4,74 και την τυπική απόκλιση στο διάστημα [0,649 – 1,037].

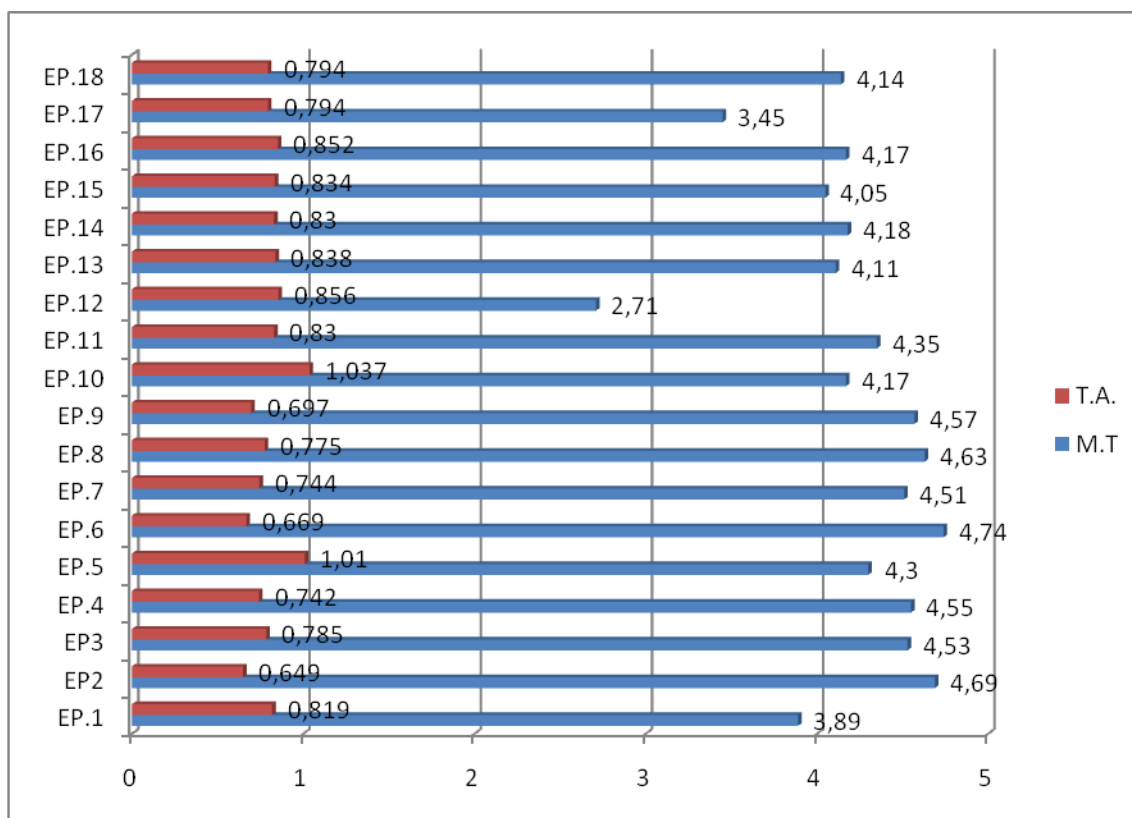
Πίνακας 6  
Επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	Μ.Τ	Τ.Α.
1.Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.	3,89	0,819
2.Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	4,69	0,649
3.Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους. R	4,53	0,785
4.Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη. R	4,55	0,742
5.Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο μου.	4,30	1,01
6.Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου. R	4,74	0,669
7.Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα	4,51	0,744



δουλειά μου.		
8.Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά. R	4,63	0,775
9.Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	4,57	0,697
10.Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρονσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.R	4,17	1,037
11.Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου. R	4,35	0,83
12.Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	2,71	0,856
13.Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	4,11	0,838
14.Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.R	4,18	0,83
15.Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	4,05	0,834
16.Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.R	4,17	0,852
17.Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	3,45	0,794
18.Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.R	4,14	0,794

R=Αντίστροφη Βαθμολόγηση



Διάγραμμα 4. Επαγγελματική Ικανοποίηση

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση κάθε κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Η Μέση Τιμή της κλίμακας του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου είναι M.T.=5,49 και η Τυπική Απόκλιση είναι T.Π.=1,32. Για το αίσθημα

αφοσίωσης στη σχολική μονάδα η Μέση Τιμή της κλίμακας είναι  $M.T.=5,47$  και η Τυπική Απόκλιση είναι  $T.A.=0,98$ . Για την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, η Μέση Τιμή της κλίμακας είναι  $M.T.=2,98$  και η Τυπική Απόκλιση είναι  $T.A.=0,46$ . Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση συνολικά της κλίμακας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας, είναι  $M.T.=4,21$  και  $T.A.=0,58$ .

Πίνακας 7. Μέση Τιμή – Τυπική Απόκλιση κλιμάκων της έρευνας.

	M.T.	T.A.
Ταίριασμα εκπαιδευτικών - σχολείου (POF)	5,49	1,32
Αφοσίωση	5,47	0,98
Αυτό-αποτελεσματικότητα	2,98	0,46
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,21	0,58

### 7.1.3. Επαγωγική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή μελετώνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα

- Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με το βαθμό «ταιριάζματος» με τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν;
- Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση;
- Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται με την αφοσίωσή τους στο σχολείο που υπηρετούν;
- Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας σχετίζεται με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που αυτοί δηλώνουν;
- Σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας (επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο σχολείο, αυτο-αποτελεσματικότητα) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του «ταιριάζματος» των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν;

### 7.1.3.1.

#### 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

**Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με το βαθμό «ταιριάσματος» με τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν**

Διερευνήθηκαν οι διαφορές του δείγματος, σε σχέση με τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά, ως προς τις βαθμολογίες των μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή ως προς τις απόψεις σχετικά με το ταίριασμα εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας που υπηρετούν, την αφοσίωση τους, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα που αυτοί δηλώνουν. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον υπολογισμό των διαφορών με βάση το φύλο, τα προσόντα (επιπλέον σπουδές) την ειδικότητα των ερωτηθέντων, ενώ για την επίδραση της ηλικίας, της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και της οργανικότητας των σχολείων που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Για την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, της σχέσης εργασίας, της περιοχής και του νομού του σχολείου, αξιοποιήθηκε η ανάλυση μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων.

#### Επίδραση του Φύλου

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test του ταιριάσματος εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αλλά και των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας, ως προς το φύλο.

*Πίνακας 8. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το φύλο ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.*

	Άνδρες N=40		Γυναίκες N=87		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικών -						
σχολείου	5,64	1,31	5,41	1,31	0,9	0,577
Αφοσίωση	5,37	1,06	5,51	0,947	-0,708	0,434
Αυτο-αποτελεσματικότητα	3,03	0,572	2,95	0,406	<b>0,881</b>	<b>0,048*</b>
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,13	0,723	4,23	0,511	-0,906	0,098

\*p< 0.05

Από τον πίνακα παρατηρείται πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές του ταιρίασματος, της αφοσίωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο τους, εκτός από τη μεταβλητή της αυτο-αποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα που αυτοί δήλωσαν με  $[t(125)= 0,881, p=0,048 < 0,05, \text{ Άνδρες: } M.T.= 3,03 \text{ T.A.}= 0,572, \text{ Γυναίκες: } M.T.= 2,95 \text{ T.A.}=0,406]$ . Επομένως οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος. Συμπεραίνουμε ότι το φύλο είναι μη σημαντικός παράγοντας για το ταιρίασμα εκπαιδευτικού - σχολείου.

### Επίδραση της ηλικίας

Η επίδραση της ηλικίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ταιρίασμα εκπαιδευτικού-σχολείου, την αφοσίωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν και την επαγγελματική ικανοποίηση ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα. Παρατηρούμε ότι σχετίζεται η ηλικία με την αφοσίωση γιατί  $\text{Sig}=0,039$ , δηλαδή  $\text{sig}<0,05$  και  $r=0,183$ . Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την επίδραση της ηλικίας. Επομένως, η ηλικία δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το ταιρίασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

Πίνακας 9. Συσχέτιση ηλικίας και παραγόντων της έρευνας

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ	0,416	0,073
ΑΦΟΣΙΩΣΗ	<b>0,039*</b>	<b>0,183</b>
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	0,961	-0,004
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	0,73	0,031

\* $p < 0.05$

### Επίδραση της οικογενειακής κατάστασης

Για την διερεύνηση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης του εκπαιδευτικού στις απόψεις για το ταιρίασμα εκπαιδευτικού – σχολείου, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης, αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One- Way ANOVA) για τον υπολογισμό της διαφοράς των μέσων όρων. Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, αφού σε όλες τις μεταβλητές  $p > 0,05$ .

Πίνακας 10. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης

	F	df	p
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ	1,503	3,123	0,217
ΑΦΟΣΙΩΣΗ	0,855	3,123	0,466
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	2,158	3,123	0,096
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	1,366	3,123	0,256

### Επίδραση Πρόσθετων Προσόντων

Ένα ακόμα δημογραφικό χαρακτηριστικό το οποίο μελετήθηκε για την επίδρασή του στις μεταβλητές της έρευνας, ήταν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν, t-test

### Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test για τις μεταβλητές της έρευνας ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες της πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. σε καμία περίπτωση ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 11. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι πιστοποίηση στις ΤΠΕ ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

	OXI=44		NAI=83		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου	5,4091	1,36600	5,5253	1,29378	-0,472	0,852
Αφοσίωση	5,4167	0,98798	5,4960	0,98721	-0,431	0,580
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,8955	0,46504	3,0193	0,46156	-1,435	0,766
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,1641	0,52088	4,2296	0,61850	-0,598	0,380

### Διδασκαλείο

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των μεταβλητών της έρευνας ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει διδασκαλείο.

Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων διαφοροποιείται στις μεταβλητές του ταιριάσματος, της αφοσίωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 12. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το αν παρακολούθησαν ή όχι διδασκαλείο ως προς τις απόψεις για το ταιρίασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

	OXI=105		NAI=22		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου	5,361	1,373	6,072	0,767	<b>-2,346</b>	<b>0,017*</b>
Αφοσίωση	5,370	1,019	5,935	0,625	<b>-2,498</b>	<b>0,032*</b>
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,971	0,490	3,000	0,325	-0,261	0,058
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,152	0,619	4,464	0,269	<b>-2,310</b>	<b>0,012*</b>

\* $p < 0.05$

Από τον πίνακα παρατηρείται πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές του ταιριάσματος, της αφοσίωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την παρακολούθηση διδασκαλείου. Αναλυτικότερα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο ταίριασμα των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν με  $t(125) = -2,346$ ,  $p = 0,017 < 0,05$ , με την απάντηση “όχι”: M.T.= 5,361 και T.A.= 1,373 και “ναι”: M.T.= 6,072 T.A.=0,767]. Επομένως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει διδασκαλείο φαίνεται να δηλώνουν υψηλότερο βαθμό ταιριάσματος σε σχέση με όσους δεν παρακολούθησαν. Επίσης, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην αφοσίωση με  $t(125) = -2,498$ ,  $p = 0,032 < 0,05$  με απάντηση “όχι”: M.T. = 5,370 και T.A. = 1,019 και “ναι”: M.T.= 5,935 και T.A.= 0,625, άρα οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν διδασκαλείο αισθάνονται περισσότερο αφοσιωμένοι από αυτούς που δεν παρακολούθησαν. Τέλος, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν διδασκαλείο. Συγκεκριμένα,  $t(125) = -2,310$ ,  $p = 0,012 < 0,05$ , με την απάντηση “όχι”: M.T.= 4,152 και T.A.= 0,619 και “ναι”: M.T.= 4,464 και T.A.= 0,269]. Επομένως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

## Εξομοίωση

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των μεταβλητών της έρευνας ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν περάσει από εξομοίωση.

Προκύπτει ότι η μέση τιμή των μεταβλητών δεν διαφοροποιείται ως προς την εξομοίωση σε καμία περίπτωση ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 13. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με το αν παρακολούθησαν ή όχι εξομοίωση ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

	OXI=111		NAI=16		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου	5,4144	1,33559	5,9750	1,07300	-1,604	,111
Αφοσίωση	5,4287	1,01428	5,7448	,70741	-1,203	,108
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,9721	,47351	3,0062	,41064	-,274	,645
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,1937	,61330	4,2986	,32953	-,669	,074

## Δεύτερο Πτυχίο

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των μεταβλητών της έρευνας ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατέχουν δεύτερο πτυχίο. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των μεταβλητών δεν διαφοροποιείται ως προς την κατοχή δεύτερου πτυχίου σε όλες τις περίπτωση ( $p>0,05$ ), εκτός από τις αντιλήψεις του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο ταίριασμα των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν με [ $t(125)= 1,584, p=0,011 < 0,05$ , με την απάντηση “όχι”: M.T.= 5,5645 και T.A.= 1,23588 και “ναι”: M.T.= 5,0600 και T.A.= 1,64937]. Επομένως οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο φαίνεται να δηλώνουν υψηλότερο βαθμό ταιριάσματος σε σχέση με όσους δεν έχουν.

Πίνακας 14. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την κατοχή δεύτερου πτυχίου ή όχι ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

	OXI=107		NAI=20		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου	5,5645	1,23588	5,0600	1,64937	<b>1,584</b>	<b>0,011*</b>
Αφοσίωση	5,5156	0,94476	5,2167	1,16867	1,249	0,179
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,9748	0,45910	2,9850	0,50604	-0,090	0,591
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,2570	0,56230	3,9389	0,64635	2,268	0,307

\* $p < 0.05$

## Μεταπτυχιακό

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των μεταβλητών της έρευνας ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή όχι. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των μεταβλητών δεν διαφοροποιείται ως προς την αφοσίωση και την αυτο-αποτελεσματικότητα αφού  $p > 0,05$ . Σημαντική στατιστική διαφοροποίηση υπάρχει για τις μεταβλητές του ταίριασματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αναλυτικότερα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο ταίριασμα των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν με  $[t(125) = -2,346, p < 0,001, \text{ με την απάντηση "όχι": M.T.} = 5,2242 \text{ και T.A.} = 1,50793 \text{ και "ναι": M.T.} = 5,7672 \text{ T.A.} = 1,00610]$ .

Πίνακας 15. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου ή όχι ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

	OXI=66		NAI=61		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου	5,2242	1,50793	5,7672	1,00610	<b>-2,367</b>	<b>0,001**</b>
Αφοσίωση	5,3258	1,06184	5,6230	,87541	-1,713	0,121
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,9621	,47935	2,9918	,45177	-0,358	0,924
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,1178	,65933	4,3033	,47979	<b>-1,800</b>	<b>0,010*</b>

\*\* $p < 0.001$  \* $p < 0.05$

Τέλος, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν διδασκαλείο. Συγκεκριμένα,  $[t(125) = -1,800, p = 0,010 < 0,05, \text{ με την απάντηση "όχι": M.T.} = 4,1178 \text{ και T.A.} = 0,65933 \text{ και "ναι": M.T.} = 4,3033 \text{ και T.A.} = 0,47979]$ . Επομένως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

## Άλλο Προσόν

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των μεταβλητών της έρευνας ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατέχουν κάποιο άλλο είδος τίτλου ή όχι. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των μεταβλητών δεν διαφοροποιείται ως προς τις μεταβλητές της έρευνας, αφού  $p > 0,05$ . Επίσης, διδακτορικό δεν βρέθηκε κανείς να κατέχει από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.



Πίνακας 16. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την κατοχή άλλου τίτλου ή όχι ως προς τις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

	OXI=125		NAI=2		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου	5,4752	1,32316	6,1000	0,14142	-0,665	0,123
Αφοσίωση	5,4767	0,98968	4,9583	0,29463	0,738	0,175
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,9712	0,46504	3,3000	0,42426	-0,993	0,850
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,2080	0,58988	4,1389	0,03928	0,165	0,167

### Επίδραση Σχέσης Εργασίας

Για την διερεύνηση της επίδρασης της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης, αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μόνης κατεύθυνσης (One- Way ANOVA) για τον υπολογισμό της διαφοράς των μέσων όρων. Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA. Στην συγκεκριμένη περίπτωση υπήρχαν τρεις κατηγορίες μόνιμοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, όμως οι απαντήσεις που δηλώθηκαν ήταν μόνιμοι και αναπληρωτές. Δεν υπήρχαν απαντήσεις ωρομίσθιων. Από τον πίνακα δεν βλέπουμε να υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα γιατί  $p > 0,05$ .

Πίνακας 17. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μόνης κατεύθυνσης

	F	df	p
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ	0,189	1,125	0,664
ΑΦΟΣΙΩΣΗ	3,059	1,125	0,083
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	1,748	1,125	0,188
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	0,000	1,125	0,986

### Επίδραση Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας

Η επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ταίριασμα εκπαιδευτικού-σχολείου, την αφοσίωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν και την επαγγελματική ικανοποίηση ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως φαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες. Παρατηρούμε ότι σχετίζεται η εκπαιδευτική προϋπηρεσία με την αφοσίωση γιατί  $\text{Sig} < 0,001$  και  $r = 0,293$ . Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις

με βάση την επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Επομένως, η προϋπηρεσία δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

Πίνακας 18. Συσχέτιση εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και παραγόντων της έρευνας

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ	0,059	0,168
ΑΦΟΣΙΩΣΗ	<b>0,001*</b>	<b>0,293</b>
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	0,254	0,102
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	0,059	0,168

\*p< 0.001

### Επίδραση των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας στην σχολική μονάδα

Η επίδραση των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας στη σχολική μονάδα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ταίριασμα εκπαιδευτικού-σχολείου, την αφοσίωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν και την επαγγελματική ικανοποίηση ελέγχθηκε με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όπως φαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες. Παρατηρούμε ότι υπάρχει και εδώ συσχέτιση της αφοσίωσης και των ετών υπηρεσίας στη μονάδα αφού sig=0,018 < 0,05 και r=0,209

Πίνακας 19. Συσχέτιση ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και παραγόντων της έρευνας

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ	0,283	0,096
ΑΦΟΣΙΩΣΗ	<b>0,018*</b>	<b>0,209*</b>
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	0,909	0,010
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	0,711	0,033

\*p< 0.05

Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την επίδραση των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών της έρευνας στις σχολικές τους μονάδες. Επομένως, τα έτη υπηρεσίας δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα για το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

## Επίδραση Ειδικότητας Εκπαιδευτικών

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν σε δυο κατηγορίες: δασκάλων και ειδικοτήτων (γενικότερα). Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του t-test βλέπουμε ότι το ταίριασμα και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, με  $\text{sig} < 0,05$  και  $t(125) = 3,158$  για το ταίριασμα και  $t(125) = 3,732$  με  $p < 0,001$  για την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, από τον πίνακα 35 παρατηρούμε ότι το ταίριασμα στους δασκάλους έχει  $M.T. = 5,72$  και  $T.A. = 1,166$ , ενώ στις ειδικότητες της έρευνας έχει  $M.T. = 4,96$  και  $T.A. = 1,47$ . Συμπεραίνουμε ότι οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι ταιριάζουν με το σχολείο στο οποίο εργάζονται, σε σχέση με τις ειδικότητες που το αίσθημα είναι, συγκριτικά με τους δασκάλους, μειωμένο. Στην επαγγελματική ικανοποίηση στους δασκάλους έχουμε  $M.T. = 4,33$  και  $T.A. = 0,436$  και αντίστοιχα στις ειδικότητες έχουμε  $M.T. = 3,93$  και  $T.A. = 0,75$ , άρα συμπεραίνουμε ότι οι δάσκαλοι είναι πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά σε σχέση με τις ειδικότητες της έρευνας που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 20. Διαφορά μέσων όρων, ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης.

	ΔΑΣΚΑΛΟΙ=87		ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ=40		t	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου	5,72	1,166	4,96	1,47	<b>3,158</b>	<b>0,013*</b>
Αφοσίωση	5,65	0,877	5,05	1,08	3,344	0,112
Αυτό-αποτελεσματικότητα	3,07	0,432	2,76	0,46	3,344	0,925
Επαγγελματική Ικανοποίηση	4,33	0,436	3,93	0,75	<b>3,732</b>	<b>0,001**</b>

\*\* $p < 0.001$  \* $p < 0.05$

## Επίδραση Οργανικότητας σχολείου

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ του ταιριάσματος στην σχολική μονάδα και της οργανικότητας του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι ερωτηθέντες. Προκύπτει ότι στην οργανικότητα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές της έρευνας.

Πίνακας 21. Συσχέτιση οργανικότητας σχολείων και παραγόντων της έρευνας

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ	0,618	0,045
ΑΦΟΣΙΩΣΗ	0,483	-0,063
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	0,634	-0,043
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	0,545	-0,054

### Επίδραση Περιοχής

Για την διερεύνηση της επίδρασης της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στις απόψεις τους για το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης, αξιοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One- Way ANOVA) για τον υπολογισμό της διαφοράς των μέσων όρων. Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA. Παρατηρούμε από τον πίνακα ότι υπάρχει συσχέτιση με την αφοσίωση και την επαγγελματική ικανοποίηση αφού  $p < 0,05$ .

Πίνακας 22. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης

	df	F	p
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ	2,124	1,115	0,331
ΑΦΟΣΙΩΣΗ	2,124	<b>4,238</b>	<b>0,017*</b>
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	2,124	1,623	0,201
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	2,124	<b>3,473</b>	<b>0,034*</b>

\* $p < 0.05$

Από τον πίνακα του Tukey B (πίνακας 23) παρατηρούμε ότι μεταξύ αστικής και αγροτικής περιοχής δηλώνουν περισσότερο αφοσιωμένοι οι εκπαιδευτικοί στην αγροτική και μεταξύ αγροτικής και ημιαστικής στην ημιαστική.

Πίνακας 23. Tukey B

ΠΕΡΙΟΧΗ	N	1	2
ΑΣΤΙΚΗ	51	5,1683	
ΑΓΡΟΤΙΚΗ	27	5,6142	5,6142
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	49		5,7007

Στην επαγγελματική ικανοποίηση από τον πίνακα 24 διαπιστώνουμε ότι μεταξύ αστικής και ημιαστικής πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στην ημιαστική και μεταξύ ημιαστικής και αγροτικής στην αγροτική.

Πίνακας 24. Επίδραση περιοχής σχολείων

ΠΕΡΙΟΧΗ	N	1	2
ΑΣΤΙΚΗ	51	4,0545	
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	49	4,2619	4,2619
ΑΓΡΟΤΙΚΗ	27		4,3951

### 7.1.3.2.

#### 2ο Ερευνητικό Ερώτημα

**Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση**

Για την διερεύνηση της συσχέτισης του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την επαγγελματική ικανοποίηση που θεωρούν ότι αισθάνονται οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson.

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ του ταιριάσματος εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν οι ερωτηθέντες. Παρατηρούμε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν οι ερωτηθέντες στην έρευνα με  $p < 0,001$  και  $r = 0,801$

Πίνακας 25. Συσχέτιση ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολείου και επαγγελματικής ικανοποίησης

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	<0,001	<b>0,801*</b>

\* $p < 0.001$

### 7.1.3.3.

#### 3ο Ερευνητικό Ερώτημα

**Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται με την αφοσίωσή τους στο σχολείο που υπηρετούν**

Για την διερεύνηση της συσχέτισης του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την αφοσίωση στο σχολείο που υπηρετούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson.

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ του ταιριάσματος εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας με την αφοσίωση που δηλώνουν οι ερωτηθέντες. Παρατηρούμε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την αφοσίωση που δηλώνουν οι ερωτηθέντες στην έρευνα με  $p < 0,001$  και  $r=0,867$

Πίνακας 26. Συσχέτιση ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολείου και αφοσίωσης

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ / ΑΦΟΣΙΩΣΗ	<0,001*	<b>0,867*</b>

\* $p < 0.001$

### 7.1.3.4.

#### 4ο Ερευνητικό Ερώτημα

**Το «ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας σχετίζεται με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που αυτοί δηλώνουν;**

Για την διερεύνηση της συσχέτισης του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson.

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ του ταιριάσματος εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας με την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Παρατηρούμε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν οι ερωτηθέντες στην έρευνα με  $p < 0,001$  και  $r=0,547$ .

Πίνακας 27. Συσχέτιση ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολείου και αυτο-αποτελεσματικότητας

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ / ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	<0,001*	<b>0,547</b>

\*p< 0.001

### 7.1.3.5.

#### 5ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας (επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο σχολείο, αυτο-αποτελεσματικότητα) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του «συνταιριάσματος» των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν.

Προκειμένου να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του “ταιριάσματος” εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί, πραγματοποιήθηκε βηματική, γραμμική παλινδρόμηση (stepwise regression), με εξαρτημένη μεταβλητή το «Ταίριασμα» και προβλεπτικούς παράγοντες την αφοσίωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στο προβλεπτικό μοντέλο που προέκυψε περιλαμβάνονται η αφοσίωση και η επαγγελματική ικανοποίηση. Αναλυτικότερα, παρατηρώντας τους παρακάτω πίνακες (28, 29) κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας βρέθηκε η αφοσίωση [Adjust. R<sup>2</sup> = 74,9%, F(1,125) = 377,959, p < 0,001], ενώ στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά και η επαγγελματική ικανοποίηση [Adjust. R<sup>2</sup>= 76,9%, F(2,124) = 211,217, p <0,001]. Παρατηρούμε επίσης, ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν προσδίδει στο ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας.

Πίνακας 28. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης

		Συντελεστής Παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές Παλινδρόμησης	
Μοντέλο		B	Τυπ. Σφάλμα	Beta	t
	(Σταθερά)	-0,848	0,331		-2,563
1	Αφοσίωση	1,158	0,060	0,867	19,441
	(Σταθερά)	-1,741	0,410		-4,243
	Αφοσίωση	0,867	0,102	0,649	8,481
2	Επαγγελματική Ικανοποίηση	0,591	0,172	0,263	3,436

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου (POF)

Πίνακας 29. Μοντέλο Πρόβλεψης

Μοντέλο				
Μοντέλο	R	R Square	Adjusted R Square	Τυπ. Σφάλμα
1	0,867 <sup>α</sup>	0,751	0,749	0,6581
2	0,879 <sup>β</sup>	0,773	0,769	0,6314
α. Πρόβλεψη: (Σταθερά) Αφοσίωση				
β. Πρόβλεψη: (Σταθερά) Αφοσίωση, Επαγγελματική Ικανοποίηση				



## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το Ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικών μονάδων που υπηρετούν με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, την αφοσίωσή τους στη μονάδα που υπηρετούν καθώς και με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που αυτοί δηλώνουν.

Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων αναφορικά με την οργανικότητά τους και με διαφορετικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Εξάγονται συμπεράσματα για το βαθμό ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους, για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, για το βαθμό αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, για την αυτο-αποτελεσματικότητα που αυτοί δηλώνουν, για τις σχέσεις ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών –σχολείου με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και για τη διαφοροποίηση των παραπάνω με βάση χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Τέλος, διερευνήθηκε αν όλες οι παραπάνω μεταβλητές αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του ταιριάσματος εκπαιδευτικών – σχολικών μονάδων που υπηρετούν.

### 8.1. Περιγραφικές Στατιστικές Αναλύσεις

Στο πλαίσιο των περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων, τα αποτελέσματα σχετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολικής μονάδας που υπηρετούν έδειξαν ότι πως οι αξίες τους συμφωνούν μέτρια με τις αξίες του σχολείου που εργάζονται, με τις αξίες των συναδέλφων τους, με τις αξίες του διευθυντή του σχολείου και με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελούν. Τέλος, δήλωσαν ότι οι προσωπικές τους προοπτικές εξέλιξης συμφωνούν λίγο με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο που εργάζονται. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αντίστοιχα παρόμοιας έρευνας που διεξήχθη από την Γαρυφάλου (2020), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο βαθμό ταίριασμα με το σχολείο τους. Σε έρευνά τους οι Anderson, Spataro και Flynn (2008) αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου εξαρτάται αρκετά από την ικανότητά του να επηρεάσει άλλους και το Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού (POF) μπορεί να χρησιμεύσει ως σημαντική πηγή επιρροής σε έναν οργανισμό.

Τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την αφοσίωσή τους στον οργανισμό – σχολείο που υπηρετούν δείχνουν πως δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι, δηλαδή, αισθάνονται υψηλή αφοσίωση στο σχολείο που υπηρετούν, γεγονός που παρατηρούμε και σε

ευρήματα άλλων ερευνών. Η Καραγιάννη (2018) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι η συναισθηματική πληρότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας αύξησε την εργασιακή αφοσίωσή τους. Οι Markovits, Davis και Van Dick (2007) συνδέουν την ευχαρίστηση που αποκομίζουν από την εκπαιδευτική διαδικασία με τα αυξημένα επίπεδα αφοσίωσης στον σχολικό οργανισμό – μονάδα. Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι αλλά και σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο (Παπαναούμ, 2003, Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006, Παπαγιαννάκος, 2012). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα αποτελέσματα ερευνών όπως των Kousstelios (2001), Koustelios and Kousteliou (1998), Ματσαγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003), Voris (2011), Γραμματικού (2017), Λάμπογλου (2020), καθώς οι μελέτες αυτές συνηγορούν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και μάλιστα θεωρούν ότι η ικανοποίηση από αυτή συνδέεται στενά με τη φύση της ίδιας της εργασίας και της ηγεσίας της.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που έδειξαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους παρατηρούνται υψηλά ποσοστά αυτο-αποτελεσματικότητας καθώς, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τους εκφράζουν αρκετά οι δηλώσεις τις κλίμακας. Με έρευνά της η Γλυνού (2017) κατέδειξε πως τόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της έρευνάς της, όσο και οι γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και η ευχαρίστηση από το επάγγελμά τους, ασκούν επίδραση στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Το υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμφωνεί και με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Chung et al., 2005; Senemoğlu et al., 2009; Şeker και Alisinanoğlu, 2015). Έχει βρεθεί, επίσης, σε έρευνες των Μοε κ.συν. (2010) και Wang κ.συν. (2015) ότι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων δηλώνουν αντίστοιχα υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης.

## 8.2. 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

Στη συνέχεια εξετάστηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την συσχέτιση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των ερωτηθέντων ως προς τον βαθμό

ταιριάσματος σχολείου με την σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν. Έγιναν συσχετίσεις και των τεσσάρων μεταβλητών της έρευνας (ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου, επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση και αυτό-αποτελεσματικότητα). Το ενδιαφέρον μας όμως επικεντρώνεται στις στατιστικές συσχετίσεις των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών ως προς το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου (POF). Αρχικά εξετάστηκε η επίδραση του φύλου του δείγματος. Από τον έλεγχο της επίδρασης του φύλου παρουσιάστηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου, σε αντίθεση με τη μεταβλητή της αυτο-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες του δείγματος. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε σε έρευνά της η Γκόλια (2014). Μια πιθανή εξήγηση του αποτελέσματος είναι ότι οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έχουν αποδειχθεί ότι εφαρμόζουν αυστηρή εκπαιδευτική γραμμή μέσα στην τάξη, έχουν την ικανότητα να ελέγχουν διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών, μπορούν να εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας και φυσικά να εμπλέκουν τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Shaukat & Iqba, 2012). Τα ευρήματα μας συνηγορούν με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Καραμπατάκη, 2013· Δούκα 2017) τα οποία έδειξαν ότι οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν ελάχιστα ή και καθόλου την προσήλωση στο επάγγελμα.

Οι Resick κ.συν. (2007) σε έρευνά τους παρατηρούν, σχετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων, ότι το Ταίριασμα Ατόμου – Οργανισμού (POF) σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανοποίηση των ατόμων που σε σχέση με τις ανάγκες τους, αντιμετωπίζουν έλλειψη παροχών. Αντίθετα, όταν οι απολαβές των ατόμων ήταν αντίστοιχες των αναγκών τους, το POF ήταν λιγότερο σημαντικό για την ικανοποίησή τους. Πιθανολογούμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχουν υψηλότερες απολαβές – κάθε είδους- από το σχολείο για την κάλυψη των αναγκών τους, αντίθετα από τις γυναίκες, οι οποίες φαίνεται να είναι ικανοποιημένες από τις παροχές του σχολείου προς εκείνες. Επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα αυτό, από έρευνα του Koustelios (2001) όπου το φύλο υπήρξε σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης μόνο για τις συνθήκες εργασίας, στην πρόβλεψη συγκεκριμένων πτυχών της ικανοποίησης από την εργασία. Οι γυναίκες ήταν περισσότερο ικανοποιημένες από την κατάσταση εργασίας. Σε έρευνά της η Γαρυφάλλου (2020) αναφέρει ότι βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου (POF) με το

φύλο, με μεγαλύτερες τιμές «Ταιριάσματος» να εμφανίζονται στους άνδρες του συγκεκριμένου δείγματος.

Η ηλικία βρέθηκε πως δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί. Παρατηρούμε ότι η ηλικία σχετίζεται με την αφοσίωση. Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στην έρευνά της η Γαρυφάλλου (2020) έδειξε ότι οι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να διοικήσουν την τάξη τους, και να εμπλέξουν τους μαθητές στο να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της τάξης σε σχέση με νεότερους εκπαιδευτικούς. Η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά παρά μόνο με την αφοσίωση, το οποίο συνάδει και με έρευνες προηγούμενων ετών (Καραμπατάκη, 2013· Δούκα, 2017). Επίσης σε άλλη έρευνα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης (Γκόλια, 2014), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, με εμπειρία στην εκπαίδευση, είναι ικανοποιημένοι ως προς τη σχέση τους με τους μαθητές, ενώ εκείνοι που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνουν ευχαρίστηση από τη διαδικασία της διδασκαλίας, τις σχέσεις με τους μαθητές τους και το διευθυντή.

Στη διερεύνηση της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης του εκπαιδευτικού στις απόψεις για το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου, αφοσίωσης, αυτο-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε καμιά από τις παραπάνω μεταβλητές. Το αποτέλεσμά μας έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Γαρυφάλλου (2020) που βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του «Ταιριάσματος» (POF) και της οικογενειακής κατάστασης των ερωτηθέντων, μεταξύ αγάμων και διαζευγμένων. Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών της έρευνας παρατηρούμε ότι αυτά που ασκούν επίδραση και παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου είναι η παρακολούθηση διδασκαλείου, η κατοχή δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού. Σε μια παλιότερη έρευνα του Mottaz (1988) η αφοσίωση βρέθηκε να σχετίζεται τόσο με την μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, όσο και με την μεταβλητή του επιπέδου σπουδών. Όμως η επίδρασή τους στην διακύμανση της αφοσίωσης είναι μικρή, και είναι κυρίως έμμεση, μέσω των εργασιακών αμοιβών και αξιών. Ο Salami (2008) στην έρευνα του αναφέρει στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη της οργανωσιακής αφοσίωσης και με τις δύο παραπάνω μεταβλητές. Σε έρευνα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε η ύπαρξη διαφοροποίησης στην οργανωσιακή αφοσίωση, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο ταύτισης και

εσωτερικότητας βιώνουν υψηλότερο βαθμό οργανωσιακής αφοσίωσης, σε αντίθεση με τους άγαμους (Balay & İpek, 2010· Sezgin, 2009). Τα αποτελέσματα μας δεν συμφωνούν με αρκετές από τις παραπάνω έρευνες αναφορικά με τις δύο δημογραφικές μεταβλητές, του επιπέδου σπουδών και της οικογενειακής κατάστασης τόσο για την μεταβλητή του ταιριάσματος όσο και της αφοσίωσης.

Η επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ταίριασμα εκπαιδευτικού-σχολείου, την αφοσίωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν και την επαγγελματική ικανοποίηση δεν σχετίζεται με το ταίριασμα που διερευνούμε, παρά μόνο με την αφοσίωση. Δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Επίσης, η επίδραση των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας στη σχολική μονάδα συσχετίζεται και εδώ μόνο με την αφοσίωση. Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την επίδραση των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών της έρευνας στις σχολικές τους μονάδες.

Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Σε έρευνα της Λιάκου (2015) αναφορικά με το είδος της εργασιακής σχέσης βρέθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους εν αντιθέσει με τους αναπληρωτές. Με αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί και η έρευνα των Akhtar κ.συν. (2010). Όμως τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με δεδομένα από έρευνα που διεξήχθη από την Κρανιώτη (2013), η οποία δε διαπιστώνει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ως προς τον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν σε δυο κατηγορίες: δασκάλων και ειδικοτήτων (γενικότερα). Παρατηρώντας τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι το ταίριασμα και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με την ειδικότητα των δασκάλων. Συγκεκριμένα, συμπεραίνουμε ότι οι δάσκαλοι αισθάνονται να ταιριάζουν με το σχολείο στο οποίο εργάζονται, σε σχέση με τις ειδικότητες που το αίσθημά τους είναι, συγκριτικά με τους δασκάλους, μειωμένο. Στην επαγγελματική ικανοποίηση συμπεραίνουμε ότι οι δάσκαλοι είναι πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά σε σχέση με τις ειδικότητες τις έρευνας που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία.

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις δεν προέκυψαν για το ταίριασμα εκπαιδευτικών – σχολείου και οργανικότητας, ούτε για τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας. Κατά την διερεύνηση της επίδρασης της περιοχής του σχολείου παρατηρήθηκε ότι

υπάρχει συσχέτιση μόνο με την αφοσίωση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, μεταξύ αστικής και αγροτικής περιοχής δηλώνουν περισσότερο αφοσιωμένοι οι εκπαιδευτικοί στην αγροτική και μεταξύ αγροτικής και ημιαστικής στην ημιαστική. Στην επαγγελματική ικανοποίηση διαπιστώνουμε ότι μεταξύ αστικής και ημιαστικής πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στην ημιαστική και μεταξύ ημιαστικής και αγροτικής στην αγροτική. Αντίθετα στις κατηγορίες του νομού που έλαβε μέρος η έρευνα δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις ως προς τις μεταβλητές.

Στην έρευνά της η Καραμπατάκη (2013) έδειξε ότι δημογραφικοί παράγοντες δεν καταδεικνύουν σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις στην αφοσίωση και την προσήλωση στο επάγγελμα των δημοσίων υπαλλήλων. Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η Δούκα (2017) η οποία παρατηρεί ότι ελάχιστα επηρεάζεται η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως η ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία. Υποστηρίζει ότι καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές.

### **8.3. 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

Εξετάστηκε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και συγκεκριμένα η ύπαρξη συσχέτισης του «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αναδείχθηκε η ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν οι ερωτηθέντες στην έρευνα. Η Γραμματικού (2017) εντοπίζει και παρουσιάζει παράγοντες σκεπτικισμού και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την γενικότερη επαγγελματική ικανοποίησή τους, οι οποίοι αναφέρονται κυρίως στην αξιολόγηση, στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και εξέλιξής τους και τη διασύνδεση του σχολείου με κοινωνικούς φορείς με τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται. Διαπιστώνεται σε έρευνα των Hallinger και Heck (1999) ότι κάποιοι από τους παραπάνω παράγοντες έχουν παρόμοια επίδραση σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Οπότε η αναζήτηση για τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με το «Ταίριασμα» POF πρέπει να στραφεί σε διαφορετικούς λόγους, όπως οι υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που διατίθενται και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Οι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους εκπαιδευτικοί παραμένουν στο επάγγελμα για περισσότερα χρόνια και αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά και με συνέπεια την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, επηρεάζοντας θετικά την επίδοσή τους (Maslach & Leiter, 1999). Οι Ξαφάκος κ.συν. (2020) σε έρευνά τους υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση

των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία η σχέση ποιότητας ζωής, ικανοποίησης από τη ζωή και επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τόσο εντός όσο και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος δεν αποκλείεται να επιδρά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, καθώς συσχετίζεται άμεσα ως μεταβλητή με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Ξαφάκος κ.συν (2020) καταδεικνύουν ουδετερότητα ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη ζωή τους καθώς και ως προς την ίδια την ποιότητα της ζωής τους. Ερμηνεύοντας αυτή την κατάσταση της ουδετερότητας διαπιστώνεται ότι εντοπίζεται από τους ερευνητές σε προσωπικούς παράγοντες του δείγματος των εκπαιδευτικών, καθώς επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τους και συνακόλουθα την ικανοποίηση που βιώνουν από τη ζωή τους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σε υψηλό βαθμό επαγγελματική ικανοποίηση παρά τη μέτρια ικανοποίηση από τη ζωή τους και την ποιότητα αυτής.

Πιθανολογώντας οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας βιώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση σε υψηλό βαθμό και συσχετίζεται ισχυρά με το ταίριασμα αυτών στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, λόγω της φύσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού το οποίο αποτελεί λειτούργημα και έτσι η προσφορά τους στη μόρφωση και εκπαίδευση των παιδιών αξιολογείται περισσότερο με συναισθηματικούς και αξιακούς όρους συγκριτικά με οικονομικούς όρους. Σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίζει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο σύμφωνα με τον Τσέλιο (2008) επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο, την παραγωγικότητά τους στο έργο τους και την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Σύμφωνα με έρευνα της Γραμματικού (2017) οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται ότι ικανοποιούνται από την εργασία τους, αλλά είναι σκεπτικοί ή και δυσαρεστημένοι ως προς ορισμένες όψεις των επαγγελματικών συνθηκών που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον (όπως η αξιολόγηση, οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσής τους και εξέλιξής τους και η διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς). Με βάση την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που διαθέτουν, γεγονός που αποδίδεται στην ελλιπή χρηματοδότηση των σχολείων η οποία, δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών των σύγχρονου σχολείου. Η Γραμματικού υποστηρίζει ότι η κατάσταση της ικανοποίησης ή

δυσαρέσκειας είναι δυναμική και όχι στατική, απαιτώντας κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, αφού ο ρόλος του συνδέεται με την ανάπτυξη των παιδιών και τη συνέχεια της κοινωνίας.

#### **8.4. 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρήσαμε ότι το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται με την αφοσίωσή τους στο σχολείο που υπηρετούν και μάλιστα υπάρχει ισχυρή και εδώ συσχέτιση. Το ίδιο αποτέλεσμα αναφέρει και στην έρευνά της η Γαρυφάλλου (2020) σύμφωνα με την οποία ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, δηλώνουν «Ταίριασμα» με το σχολείο τους (POF). Οι Anderson κ.συν (2008) υποστηρίζουν βασιζόμενοι στην έρευνά τους ότι η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου σε έναν οργανισμό συνδέεται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά του να επιδράσει σε άλλους και το «Ταίριασμα» Ατόμου – Οργανισμού (POF) μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή επιρροής. Το συμπέρασμά μας συμφωνεί επίσης, με τα αποτελέσματα έρευνας των Greguras και Diefendorff (2009) κατά τα οποία το «Ταίριασμα» Ατόμου – Οργανισμού (POF) συσχετίζεται με τις επιδόσεις των εργαζομένων και τις εργασιακές στάσεις (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση). Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους η προσωποποιημένη ικανοποίηση των αναγκών αποτελεί μεσολαβητικό παράγοντα στη συσχέτιση «Ταιριάσματος» Ατόμου – Οργανισμού (POF) και συναισθηματικής δέσμευσης στον οργανισμό, δηλαδή, αφοσίωσης. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Mowday, Steers & Porter (1979) κατά την οποία αναγνωρίστηκαν μέτριες συσχετίσεις μεταξύ οργανωτικής αφοσίωσης, πηγών οργανωτικής προσκόλλησης και παρακίνησης.

Από την ανασκόπηση ερευνών παρατηρούμε ότι έρευνες αναφέρουν επίπεδα υψηλής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν (Καραγιάννη, 2018· Markovits, Davis, & Van Dick, 2007· Γαρυφάλλου, 2020) παρατηρώντας μάλιστα, ότι τα άτομα που εμφανίζονται ικανοποιημένα από την εργασία τους δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στον οργανισμό.

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό εργασιακό και οργανωσιακό παράγοντα, καθόσον συσχετίζεται τόσο με την επίδοση των μαθητών όσο και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τις επαγγελματικές τους αποφάσεις και την ανάπτυξη του οργανισμού (Day, Sammons, Kington, Gu, & Stobart, 2009· Firestone 1996· Louis, 1998).



## 8.5. 4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα που δήλωσαν οι εκπαιδευτικού στην έρευνα βρέθηκε στο τέταρτο ερώτημα ότι συσχετίζεται και αυτή σε μεγάλο βαθμό με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου. Σύμφωνα με παρόμοια αποτελέσματα σε έρευνα της Γκόλια (2014), οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στη διδασκαλία και στον τρόπο διοίκησης μιας τάξης είναι πιο μεγάλοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και εκείνοι που θεωρούν πως μπορούν να διοικήσουν μια τάξη είναι εκείνοι με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Από την ανασκόπηση ερευνών (Σταυρόπουλος, 2013· Παπαγιαννάκος, 2012· Παπαδόπουλος, 2013· Τασιά & Σταυρόπουλος, Β., 2019· Χαρούλη & Σταυρόπουλος, Β., 2019) βρέθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον οργανισμό – σχολείο.

Σε έρευνά τους οι Ξαφάκος κ.συν. (2019) αναφέρονται σε έρευνα που συνδέει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με την κοινωνική νοημοσύνη στην οποία διαπιστώνεται ότι η κοινωνική νοημοσύνη επιδρά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς της εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης. Ειδικότερα αναφέρεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική νοημοσύνη και τις παιδαγωγικά ορθές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως η αναγνώριση, η επιβράβευση και η συζήτηση (Soleiman Yahyazadeh Jeloudar et al, 2012). Αντίθετα, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής νοημοσύνης και της τιμωρίας ως πρακτικής διαχείρισης των μαθητών (ό.π, 2012).

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας δήλωσαν ότι είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αυτό της Παράσχου (2012). Ένας εκπαιδευτικός αισθάνεται αποτελεσματικός σύμφωνα με τους Ξαφάκος κ.συν. (2019) τόσο στη διαχείριση της τάξης, όσο και στο πλαίσιο της διδασκαλίας του, καθώς η διδακτική πράξη αποτελεί μια εμπλαισιωμένη διαδικασία. Αυτό φάνηκε εξάλλου και από τη μελέτη των συσχετίσεων των μεταβλητών της έρευνάς τους, όπου είναι αποτελεσματικοί και στη διαχείριση της τάξης αλλά και στη διδασκαλία. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες που έχουν διερευνήσει το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al., 1998· Stewart, 2012· Stavropoulos et al., 2008· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Σταυρόπουλος, 2013). Όμως, δεν έχει μελετηθεί ευρέως η πιθανή συσχέτιση του ταίριασματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μάλλον δεν επηρεάζεται μόνο από τους ίδιους, αλλά και από το πλαίσιο μιας πληθώρας μεταβλητών όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η αφοσίωση, η ηγεσία και το ταίριασμά τους με το σχολείο που υπηρετούν. Οι Woolfolk και Hoy (1990) υποστηρίζουν ότι το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στην πρόοδο και τις υψηλές επιδόσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Η άποψη αυτή ανταποκρίνεται στην διάσταση του ταιριάσματος καθώς προβάλλεται η σύνδεση των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου, των συναδέλφων και του διευθυντή.

## **8.6. 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

Προβλεπτικοί παράγοντες του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν προέκυψαν η αφοσίωση και η επαγγελματική ικανοποίηση. Αναλυτικότερα, κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας βρέθηκε η αφοσίωση που προβλέπει το ταίριασμα περίπου κατά 75%. Παράλληλα στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά και η μεταβλητή της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα ενώ έχει καλή - σημαντική συσχέτιση, δεν προσδίδει στο ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η Γαρυφάλλου (2020) με την έρευνά της κατά την οποία η αφοσίωση και η μετασχηματιστική ηγεσία προβλέπουν το ταίριασμα κατά περίπου 50%. Τα συμπεράσματά μας συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας των Resick, Baltes και Shantz (2007,) τα ευρήματα των οποίων παράγουν στοιχεία για συσχετισμό μεταξύ του «Ταιριάσματος» Ατόμου – Οργανισμού (POF) και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση).

Σε έρευνα του Σταυρόπουλου (2018) διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δε βρέθηκε να συμβάλλει στην αφοσίωση στο σχολείο, γεγονός που ενδέχεται να συμβαίνει λόγω του πλαισίου του σχολείου και των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε αυτό, καθώς οι μεταβλητές αυτές συντείνουν στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Connolly & Viswesvaran, 2000· George & Brief, 1996) και η όποια ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να συνδεθεί με θετικό συναισθημα.

Σύμφωνα με τους Fresko, κ.συν. (1997), η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί μια αντίδραση του παρόντος, ενώ η αφοσίωση σχετίζεται με σχέδια στο μέλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όταν επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση εξετάζονται ταυτόχρονα, να

υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα η ικανοποίηση να διαμορφώνει την αφοσίωση και όχι το αντίθετο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση συμπληρώνει την αφοσίωση στο ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

## Κεφάλαιο 9°. Περιορισμοί - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

### 9.1. Περιορισμοί

Στο πλαίσιο της έρευνας τηρήθηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας στον μέγιστο δυνατό βαθμό, ενώ όσον αφορά τα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά συχνά σε ανάλογες έρευνες, η αξιοπιστία των κλιμάκων είναι έως και εξαιρετική. Παρόλα αυτά, κατά την πορεία της υλοποίησης της έρευνας υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί οι οποίοι πρέπει, να ληφθούν υπόψιν κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την τάση που επικρατεί ως προς το υπό εξέταση θέμα τη χρονική στιγμή που αυτή διενεργήθηκε. Ως εκ τούτου, σε καμία περίπτωση δεν είναι γενικεύσιμα, αφού το δείγμα δεν είναι τυχαίο, καθώς δεν έχει ληφθεί με πιθανοθεωρητικές μεθόδους και τα άτομα που το απαρτίζουν ήταν διαθέσιμα, πρόθυμα και βολικά να συμμετάσχουν στη μελέτη.

Επίσης, ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος ( $N=127$ ) δεν επιτρέπει να γενικευθούν με βεβαιότητα τα αποτελέσματα για το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας, όπως και η αφοσίωση στον οργανισμό, η επαγγελματική ικανοποίηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύπλευρα και σύνθετα θέματα, τα οποία ενδεχομένως δεν μπορούν να καλυφθούν αποτελεσματικά και αποκλειστικά μόνο με ποσοτικές έρευνες, αλλά ίσως χρειάζεται συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους ερωτηθέντες για αιτιακές ερμηνείες.

Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας προσθέτει κι αυτό με τη σειρά του ορισμένους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, δεν μπορεί να είναι βέβαιο, αν αφιερώθηκε ο απαραίτητος χρόνος και η απαιτούμενη επιμέλεια για τη συμπλήρωσή τους. Εκτός αυτού, παρά την ανωνυμία που προσέφερε η διαδικασία, υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με το επίπεδο κατανόησης των ερωτήσεων και την ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

## 9.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, την αφοσίωσή τους στη μονάδα που υπηρετούν καθώς και με το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας που οι ίδιοι δηλώνουν. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου θέματος θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθούν και άλλες έρευνες με διαφορετικές μεθοδολογικές διαδικασίες, ώστε να προωθηθεί η βαθύτερη κατανόηση αυτών των παραγόντων. Αναφορικά με το δείγμα, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, πέραν της πρωτοβάθμιας, και σε διαφορετικές ομάδες του εκπαιδευτικού πληθυσμού της Ελλάδας, όπως για παράδειγμα, σε διευθυντές, σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σε εργαζομένους σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, και στη συνέχεια να διεξαχθούν συγκριτικές μελέτες μεταξύ των ανάλογων αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί αν όλες αυτές οι μεταβλητές συσχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία που ασκεί κάθε διευθυντής σχολικής μονάδας, με το ηγετικό του προφίλ.

Επιπλέον, προτείνεται η χρήση τυχαίας δειγματοληψίας, η συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού ατόμων, καθώς και η διεξαγωγή μελετών μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, σε βάθος χρόνου. Ακόμη, είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν και ποιοτικές προσεγγίσεις κατά τη διερεύνηση του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας, ώστε να φωτιστούν και άλλες πλευρές του θέματος, που δεν μπορούν να εκφραστούν μέσα από τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Επομένως οι τάσεις που αναδείχθηκαν δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά αντίθετα μπορούν να αξιοποιηθούν επικουρικά για την πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνητικών διαδικασιών, ευρύτερης κλίμακας, στο αντικείμενο «Διερεύνηση της σχέσης του “Ταιριάσματος” εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο – αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού».

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Akhtar, S. N., Hashmi, M. A., & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4222-4228.
- Alas, R., Ennulo, J., & Törnpuu, L. (2006). Managerial values in the institutional context. *Journal of Business Ethics*, 65, 269–278. <http://doi.org/10.1007/s10551-005-5494-1>
- Ali, A. J. & Amirshahi, M. (2002). The Iranian manager : work values and orientations. *Journal of Business Ethics*, 40, 133–143.
- Allen N. J. & Meyer J. P., (1990), The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-1.
- Alniaçik, E., Alniaçik, Ü., Erat, S., & K. Akçin. (2013). Does Person-organization Fit Moderate the Effects of Affective Commitment and Job Satisfaction on Turnover Intentions? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 99, 274-281.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Anderson, C., Spataro, S. E., & Flynn, F. J. (2008). Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 702.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly*, 1–14.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*, (10<sup>th</sup> Ed.) London, Kogan Page Publishing.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2011). The Effect of Gender on Organizational Commitment of Teachers: A Meta Analytic Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11 (2), 628–632.
- Bakan, I., Büyükbeşe, T., & Burcu, E. (2011). An Investigation of Organizational Commitment and Education Level among Employees. *International Journal of Emerging Sciences*, 1 (3), 231-245.
- Balay, R., & İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish Primary Schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks*, 2 (1).

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An international Review*.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F. & Urdan, T. C. (Eds) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307 – 337). USA: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Billingsley, B.S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (5), 370-376.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Biswas, S., & Bhatnagar, J. (2013). Mediator analysis of employee engagement: Role of perceived organizational support, P-O Fit, Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Research*, 38 (1), 27-40.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662–683.
- Boon, C., & Biron, M. (2016). Temporal issues in person–organization fit, person–job fit and turnover: The role of leader–member exchange. *Human relations*, 69 (12), 2177-2200.
- Bowen, D. E., Ledford, G. E., & Nathan, B. R. (1991). Hiring for the organization, not the job. *Academy of Management Executive*, 5 (4), 35–51.
- Brayfield, A., & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35 (5), 301-311.

- Bretz, R. D., & Judge, T. A. (1992). *The relationship between person-organization fit and career success (CAHRS Working Paper #92-11)*. Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- Bretz, R. D., & Judge, T. A. (1994). Person-organization fit and the theory of work adjustment: implications for satisfaction, tenure and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 32–54.
- Bright, L. (2007). Does person-organization fit mediate the relationship between public service motivation and the job performance of public employees? *Review of Public Personnel Administration*, 27, 361–379.
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22 (3), 154 - 164.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED302539>
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533–546.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25, 455–471. doi:10.1080/13634230500340807
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of applied psychology*, 87 (5), 875.
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 822–834. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.822>
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1995). *The role of person-organization fit in organizational selection decisions*. In Annual Meetings of the Academy of Management. Vancouver, BC.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person - organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294–311. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0081>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment:exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.



- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15–31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Carriere, J., & Bourque, C. (2009). The effects of organizational communication on job satisfaction commitment in a land ambulance service and the mediating role of communication satisfaction. *Career Development international*, 14 (1), 29-49.
- Cekmecelioglu, H. G. (2005). The Effects of Organizational Climate on Job Satisfaction and Intention to Leave: A Research. *Cumhuriyet University Journal of economics and administrative sciences*, 6 (2), 23-39
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), 600–623. doi:10.1177/1741143209339650
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in Primary schools in Turkey. *International Journal Leadership in Education*, 13(3), 301- 317.
- Chan, K. W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chapman, D. W., & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75, 241-247.
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research - a model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333–349. doi:10.5465/Amr.1989.4279063
- Chatman, J. A. (1991). “Matching people and organizations: selection and socialization in public accounting firms”, *Administrative Science Quarterly*, 36(3), 459-84.
- Chen, P., Sparrow P., & Cooper, C. (2016). The relationship between person-organization fit and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 31 (5), 946-959.

- Cho, S., & Mor Barak, M. E. (2008). Understanding of diversity and inclusion in a perceived homogeneous culture: A study of organizational commitment and job performance among Korean employees. *Administration in Social Work*, 32(4), 100–126.
- Choi, S. (2011). Organizational Justice and Employee Work Attitudes: The Federal Case. *The American Review of Public Administration*, 41(1), 39-47.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied Human Resource Management Research*, 11, 39-64.
- Chung, L.C., Marvin, C., Churchill, S. (2005). Teacher Factors Associated with Preschool Teacher–Child Relationships: Teaching Efficacy and Parent–Teacher Relationships. Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. Paper 86. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 25, 131-142.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education (4th ed.)*. London: Routledge
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed.)*. London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Coladarci, T., & Breton, W.A. (1997) Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 230-239.
- Connolly, J.J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 29 (2), 265-281.
- Cross, L.H., & Billingsley, B.S. (1994). Testing a Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching. *Exceptional Children*, 60 (5), 411-421.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34 (1), 29-46.
- Culver, S. M., Wolfle, L. M., & Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 323-349
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563–577.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>

- Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. In: M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.). *Teachers' career trajectories and work lives*. Netherlands: Springer
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173 – 184.
- Demir, M., Demir, S. Sen, & Nield, K. (2015). The relationship between personorganization fit, organizational identification and work outcomes. *Journal of Business Economics and Management*, 16 (2), 369–386. <http://doi.org/10.3846/16111699.2013.785975>
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- DeNobile, J.J. & McCormick, J. (2008), "Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools." *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 101–22
- Dibapile, W.T.S. (2012), A Review of Literature on Teacher Efficacy and Classroom Management. *Journal of College Teaching & Learning*, 9 (2) 79- 91.
- Di Fabio, A., Majer, A., & Taralla, B. (2006). Correlations of teacher self-efficacy: personal characteristics and attitude toward the job. *Psychologie du travail et des organizations*, 12, 263-277.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362–378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2002). Pressure points: School executive and educational change. *Journal of Educational Enquiry*. 3.
- Ebmeier, H. (2003). How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment: An Investigation of a Path Model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (2), 110-141
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Edwards, J. R., & Cable, D. M. (2009). The value of value congruence. *Journal of Applied Psychology*, 94 (3), 654–677. <http://doi.org/10.1037/a0014891>
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75 (1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51>
- Egyed, C. & Short, R. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive student. *School Psychology International*, 27 (4), 462-474.

- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36 (3), 75-86.
- Eren, E. (2001). *Organizational Behavior and Management Psychology*. Istanbul: Beta Basim Yayin Dagitim.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A., Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 831-845.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. SAGE Publications. <https://books.google.gr/books?id=anUNhyLQZE8C>
- Evans, E.D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational administration quarterly*, 32 (2), 209- 235.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, Chicago, 1 - 57.
- Frank, V. V. (2009). Efficacy can overcome classroom barriers. *The learning principal*, 4(8), 1-8.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education*, 13 (4), 429-438.
- Fry, L. W., & Slocum, J.W. (2008). Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership, *Organizational Dynamics*, 37 (1), 86–96.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Galbraith, J. R. (1977). *Organization design*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- George, J.M., & Brief, A.P. (1996). Negative affectivity and coping with job loss. *Academy of Management Review*, 21, 7-9.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children*, 67 (4), 549-567.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4 (2), 1-14.
- Greenberg, J., & Baron, A. (2000). *Behavior in organizations* (7th Ed). N.J.: Prentice Hall

- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationship between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of applied psychology*, 94 (2), 465.
- Guskey, T.R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Guskey, T. R. (1988). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81 (1), 41-47
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627 – 643.
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176–190.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.
- Hamid, S., Nordin, N., Adnan, A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787.  
doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.152
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*: London, Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3 (1), 74-86.
- Henke, R., Choy, S., Chen, X. & Geis, S. (1993). *America's teachers: Profile of a profession*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement*, 61 (3), 404 - 420.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37 (3), 137 - 150.
- Hicks, S.D. (2012). Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management. Ανακτήθηκε από:  
URL:<http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1598&context=doctoral>

- Ho, C.L. & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185
- Hoffman, B. J., & Woehr, D. J. (2006). A quantitative review of the relationship between person–organization fit and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 68 (3), 389–399. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.08.003>
- Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 11-16.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1996). Educational administration: Theory, research, and practice. New York: McGraw-Hill. Στο: Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Imants, J., & Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absense in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15 (1), 77-86.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teachers' turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499– 534.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1 (3), 57–66. <https://doi.org/10.1002/jls.20025>
- Ironson, G.H., Smith, P. C., Brannick, M.T., Gibson W. M. & Paul, K.B. (1989). Construction of a Job in General Scale: A Comparison of Global, Composite, and Specific Measures. *Journal of Applied Psychology*, 74 (2), 193-200. <https://scholar.google.gr/scholar>
- Jaiyeoba, A. & Jibril, A. (2008). A study of job satisfaction of secondary school administrators in Kano state, Nigeria. *An International Multi-Disciplinary Journal*, 2 (2), 94-107.
- Joiner, T. A., & Bakalis, S. (2006). The antecedents of organizational commitment: the case of Australian casual academics. *International journal of educational management*, 20 (6), 439–452.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 50 (2), 359–394.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Thoresen, C.J. & Patton, G.K. (2001). The Job Satisfaction-Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127 (3), 376–407
- Jung, Y., & Takeuchi, N. (2013). Relationships among leader–member exchange, person–organization fit and work attitudes in Japanese and Korean organizations: testing a cross-cultural

- moderating effect. *The International Journal of Human Resource Management*, 25 (1), 23–46.  
<http://doi.org/10.1080/09585192.2013.778163>
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3), 712–722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499–517.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Karimvand, P.N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' selfefficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching*, 4 (3), 171-183
- Keskes, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions. *Intangible Capital*, 10, (1), 26-51.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., και συν. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6, (10), 158-168.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.  
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931>
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49 (1), 1–49.
- Kristof-Brown A.L., & Guay R.P. (2010). *Person-environment fit*. In Zedeck S (Ed.), *APA hand-book of industrial and organizational psychology*, (3–50). Washington, DC: APA
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.

- Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M., & Hjortdahl, P. (2006). Predictors of job satisfaction among doctors, nurses and auxiliaries in Norwegian hospitals: relevance for micro unit culture. *Human Resources for Health*, 4 (3). <http://doi.org/10.1186/1478-4491-4-3>
- Kwong, J., Wang, H., & Clifton, R. A. (2010). Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education*, 54 (2), 115-132.
- Lauver, K. J., & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person–job and person–organization fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), 454–470. <http://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1807>
- Lease, S.H. (1998). Annual Review, 1993–1997: Work Attitudes and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 154-183.
- Lee, V., Dedrick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64 (3), 190-208.
- Lee, C., & Schuler, R. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55, 109-118.
- Lent, R.W., Lopez, F.G., Brown, S.D., & Gore, P.A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3), 292-308.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79 (1), 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Levi, L. (1967). *Stress: sources, management and Prevention*. New York: Liveright Publishing Corp.
- Levin, J. S. (2006). Faculty work : tensions between educational and economic Values. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 62–88.
- Littrell, P., Billingsley, B., & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15 (5), 297-310.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and consequences of job satisfaction*. In: *Dunnette MD (ed) Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally Inc, Chicago, 1297–1343.
- Luis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 9 (1), 1-27.



- Lusser, R. (1990). *Human relations in organizations: A skill – building approach*. Boston: Richard D. Irwin Inc.
- Luthans, F. (1994). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Luthans, F. (1995) *Organizational Behavior*. (7th Edition). McGraw-Hill, østanbul: Literatür Kitabevi.
- Lyons, S. T., Duxbury, L. E., & Higgins, C. A. (2006). A comparison of the values and commitment of private sector, public sector, and parapublic sector employees. *Public Administration Review*, 66, 605–618.
- Mallick, K., & Verma, G. K. (2005). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. Routledge Taylor & Francis Inc. USA
- Marsh, R. M., & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administrative science quarterly*, 57-75.
- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7 (1), 77-99.
- Martino, A. M. (2003). *Leadership style, teacher empowerment and job satisfaction in public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, Jamaica: NY
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. In Vandenberghe, R., & Huberman, A.M. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* (pp.295- 303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108 (2), 171.
- McNatt, D., & Judge, T. (2008). Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition. *Human Relations*, 61 (6), 783–810.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984Coo). Testing the" side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of applied psychology*, 69 (3), 372.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1987). A longitudinal analysis of the early development and consequences of organizational commitment. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 19 (2).
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1988). Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis. *Journal of occupational psychology*, 61 (3), 195–209.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1 (1), 61–89.

- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace. Theory, Research and Application*. Sage Publishing.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). *TCM Employee Commitment Survey Academic Users Guide 2004*, University, 16. <https://doi.org/2004>
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (1), 20– 52.  
<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Meyer, J. P., & Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20 (4), 283–294.
- Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Moosmayer, D. C. (2012). A model of management academics' intentions to influence values. *Academy of Management Learning and Education*, 11 (2), 155–173.  
<http://doi.org/10.5465/amle.2010.0053>
- Moreira, H., Fox, K. R., & Sparkes, A. C. (2002). Job motivation profiles of physical educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal*, 28 (6), 845-861.
- Morley, Michael. (2007). Person-Organization Fit. *Journal of Managerial Psychology*. 22 (2), 109-117. Doi:10.1108/02683940710726375.
- Morris, J. H., & Steers, R. M. (1980). Structural influences on organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 17 (1), 50–57.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90014-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90014-7)
- Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Yazdi, M.T. (2014). On the Relationship between Iranian EFL Teachers' Burnout and Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1255-1262.
- Mottaz, C. J. (1988). Determinants of Organizational Commitment. *Human Relations*, 41(6), 467–482.  
<https://doi.org/10.1177/001872678804100604>
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organisation Linkages: The Psychology of Commitment*. Absenteeism and Turnover.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14 (2), 224–247.

- Moynihan, D.P. & Pandey, S.K. (2007). Finding Workable Levels Over Work Motivation: Comparing Job Satisfaction, Job Involvement and Organisational Commitment, *Administration & Society* 39 (7), 803-832.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 3-15.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37 (2), 43-60.
- Newton, C. J., & Jimmieson, N. L. (2009). Subjective fit with organizational culture : an investigation of moderating effects in the work stressor-employee adjustment relationship. *The International Journal of Human Resource Management*, 20 (8), 1770–1789.
- Odanga, S.J.O., Raburu, P.A., & Aloka, P.J.O. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4 (3), 189-198.
- Ofoegbu, F. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38 (1):81-89.
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492-499.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *The Academy of Management Journal*, 34 (3), 487–516.
- Papanastasiou, E., & Zembylas, M., (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36, 229-247.
- Park, C. (2005). New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27 (2), 189- 207.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 13-22.
- Pearson, L.C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism, *Educational Research Quarterly* 29(1), 37–53.
- Peterson, N. K., & Custer, R. L. (1994). Personality styles, job satisfaction, and retention of teachers of vocational subjects. *The Journal of Technology Studies*. 20 (1), 21-28.
- Piasentin, K. a., & Chapman, D. S. (2006). Subjective person–organization fit: Bridging the gap between conceptualization and measurement. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (2), 202–221. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.001>

- Pinder, C. (2008). *Work motivation in organizational behavior*. (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59 (5), 603.
- Resick, C. J., Baltes, B. B., & Shantz, C., W. (2007). Person–Organization Fit and Work-Related Attitudes and Decisions: Examining Interactive Effects With Job Fit and Conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1446–1455. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1446>
- Rhodes, S. R., & Steers, R. M. (1981). Conventional vs. worker-owned organizations. *Human Relations*, 34 (12), 1013–1035.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta- analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23 (3), 257– 266.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. John Wiley, New York
- Roodt, G., Rieger, H. S., & Sempene, M. E. (2002). Job satisfaction in relation to organizational culture. *SA Journal of industrial Psychology*, 28 (2), 23-30.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, Alberta, Canada. 1 – 44.
- Ross, J. A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy, *Advances in research on teaching*, 7, 49-74. Greenwich, CT: JAI Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, T. A., & Smith, P. C. (1954). *Principles of industrial psychology*. Ronald Press.
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43 (4), 395-407.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21 (2), 23-27.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). Organizational Socialization: Making Sense of the Past and Present as a Prologue for the Future. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 234-279. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1614>
- Salami, S. O. (2008). Demographic and psychological factors predicting organizational commitment among industrial workers. *The anthropologist*, 10 (1), 31–38.

- Sartawi, A. & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29 (2), 161 - 165.
- Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction and the fit between individual needs and organizational rewards. *Journal of Occupational Psychology*, 56, (4), 315 – 328.
- Schneider, B. (1985). Organizational behavior. *Annual Review of Psychology*. 36, 573-611.
- Schneider, B., & Snyder, R. (1975). Some Relationships between Job Satisfaction and Organizational Climat. *Journal of Applied Psychology* 60 (3), 318–328.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: JosseyBass.
- Schultz, P., & Schultz, E. (1994). *Psychology and Work today*, ( 6th Ed). New York: Mac Millan.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71- 96). Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J.S. Eccles (eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Schwarzer, R. (Ed.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Hemisphere Publishing Corp.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *The teacher self-efficacy scale. Unpublished instrument*. Berlin: Freie Universität Berlin. Récupéré de [http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher\\_se.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm).
- Şeker, P.T., & Alisinanoğlu, F. (2015). A Survey Study of the Effects of Preschool Teachers' Beliefs and Self-Efficacy towards Mathematics Education and Their Demographic Features on 48 - 60-Month-Old Preschool Children's Mathematic Skills. *Creative Education*, 6, 405-414.
- Sekiguchi, T. (2004). Person-organization fit and person-job fit in employee selection: a review of the literature. *Osaka Keidai Ronshu*, 54 (6), 179–196
- Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağci, E., Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4 (2), 164-171.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47 (5), 630-651.  
<https://doi.org/10.1108/09578230910981099>
- Shahid, J., & Thompson, D., (2001). *Teacher Efficacy: A Research Synthesis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED453170>.
- Shann, M. (2001). Professional commitment and job satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Education Research*, 92 (2), 67-75.

- Shaukat, S., & Iqba, H. M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10 (2), 82-85.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative science quarterly*, 16 (2).
- Siegall, M., & McDonald, T. (2004). Person-organization value congruence, burnout and diversion of resources. *Personnel Review*, 33 (3), 291–301. <http://doi.org/10.1108/00483480410528832>
- Silverthorne, C. (2004). The impact of organizational culture and personorganization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (7), 592–599. <http://doi.org/10.1108/01437730410561477>
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Intent to Stay in Teaching Teachers of Students with Emotional Disorders Versus Other Special Educators. *Remedial and Special Education*, 17 (1), 37-47.
- Singh, K., & Billingsley, B.S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91, 229-239.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-69.
- Soleiman Yahyazadeh Jeloudar, Aida Suraya Md Yunus, Samsilah Roslan & Sharifah Md. Nor (2012). The Influence of Social Intelligence of Secondary School Teachers on Classroom Discipline Strategies, *Journal of Psychology*, 3 (1), 39-45, DOI: [10.1080/09764224.2012.11885476](https://doi.org/10.1080/09764224.2012.11885476)
- Solinger, O. N., Van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.70>
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4), 555-577.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 649 - 659.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structureprocess-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11 (4), 305. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.305>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching & Teacher Education*, 12 (4), 401 – 411.

- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. California: Sage Publications.
- Staples S. D, Hulland S. J., & Higgins A. C. (1998). A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3 (4). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1998.tb00085.x>
- Stavropoulos, V., Sarafidou, J-O., & Papadimitriou, V. (2008). *Comparing self-efficacy and job satisfaction between mainstream and special education teachers of primary education in Greece*. Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) 2008 (Proceedings CD ISBN: 978- 84-612-5091-2). Madrid, Spain 17-19 Nov. 2008.
- Steen, T. (1988). Looking for commitment to teaching: Suggestions for teacher education. *Quest*, 40 (1), 74-83.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 46-56.
- Steers, R. M., & Spencer, D. G. (1977). The role of achievement motivation in job design. *Journal of Applied Psychology*, 62 (4), 472-479. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.4.472>
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32 (3), 233-259.
- Sulea, C., Virga, D., Maricutoiu, L. P., Schaufeli, W., Zaborila Dumitru, C., & Sava, F. A. (2012). Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extrarole behaviors. *Career Development International*, 17 (3), 188-207.
- Tak, J. (2011). Relationships between various person-environment fit types and employee withdrawal behavior: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 78 (2), 315-320. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.006>
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1994). *Predicting Teachers ' Sense ofEfficacy and Job Satisfaction Using School Climate and Participatory Decision-Making*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (San Antonio, TX, January, 1994). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 702).
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta- analytic findings. *Personnel psychology*, 46 (2), 259-293.
- Torres, A. S. (2012). Hello, goodbye: Exploring the phenomenon of leaving teaching early. *Journal of Educational Change*, 13 (1), 117-154

- Treviño, L., Egri, C., Ralston, D., Naoumova, I., Li, Y., León-Darder, F., Carranza, M. & Furrer, O. (2020). A Cross-Cultural Examination of Person-Organization Fit: Is P-O Fit Congruent with or Contingent on Societal Values?. *Management International Review*, 60, 287–314.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202- 248.
- Tschannen-Morana, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 944 - 956.
- Valentine, S., Godkin, L., & Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment, and person-organization fit. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 349–360.
- Vancouver, J. B., & Schmitt, N. W. (1991). An exploratory examination of person organization fit: organizational goal congruence. *Personnel Psychology*, 44(2), 333–352.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers’ meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The Role of teacher and faculty trust in forming teachers’ job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889
- Vasanth R. N. & Harinarayana, N.S. (2016). *Online survey tools: A case study of Google Forms*.
- Verquer, M. L., Beehr, T. a, & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person–organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (3), 473–489. [http://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00036-2](http://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00036-2)
- Voris, B. C. (2011). TEACHER EFFICACY, JOB SATISFACTION, AND ALTERNATIVE CERTIFICATION IN EARLY CAREER SPECIAL EDUCATION TEACHERS. *University of Kentucky Doctoral*.  
[https://uknowledge.uky.edu/gradschool\\_diss/159](https://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159)
- Wang, H., Hall, N.C., Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Warr, P. (2005). Work, well-being and mental Health. In: J. Barling, K. Kelloway, & M. Frone (eds), *Handbook of Work Stress*. New York: Sage.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Psychology Press.
- Warr, P. (2008). Work values: Some demographic and cultural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81 (4), 751–775. <http://doi.org/10.1348/096317907X263638>
- Warr, P., Martin, T. & Bartram, D. (2005). Personality and Sales Performance: Situational Variation and Interactions between Traits, *International Journal of Selection and Assessment*, 13, (1), 87-91.



- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408-428.
- Westerman, J. W., & Cyr, L. a. (2004). An integrative analysis of personorganization fit theories. *International Journal of Selection and Assessment*, 12 (3), 252–261.  
[http://doi.org/10.1111/j.0965-075X.2004.279\\_1.x](http://doi.org/10.1111/j.0965-075X.2004.279_1.x)
- Wood, J., Wallace, J., & Zeffane R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osbom, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd
- Woolfolk, A. E. (2001) *Educational psychology (8 th Ed.)* Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs during adolescence* (pp. 117-137). Adolescence and education, 5. Greenwich, CT: Information Age
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137- 148.
- Wright, B.E. & Davis, B.S.(2003). Job satisfaction in the public sector: The role of the work environment. *The American Review of Public Administration*, 33 (1),70-90.
- Wu, V. & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85–89.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of managerial Psychology*, 15 (1), 6–24.
- Zigarreli, M.A. (1996), “An empirical test of conclusions from effective schools research,” *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 103-09
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 433-459.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36 (2), 229–247.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Τρίκαλα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Θεσσαλίας.

- Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διατριβή επιπέδου Master. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://www.openarchives.gr/search>.
- Γαρυφάλλου Α., (2020). *Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών – σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γεωργαντά, Κ., & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *PSYCHOLOGY*, 14(4), 410-423.
- Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τρίκαλα. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37096>
- Γλυνού Δ. (2017). *Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self- efficacy) στην Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout) : Η περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΑΤΕΙ, Πειραιάς <http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4016/%CE%94%CE%94%CE%95-14-321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από : <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/10223/theFile>
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Στο Ε. Καραϊσκού κ.ά. (Επιμ.), *Ελλάδα Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, έρευνα, καινοτομία και οικονομία*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική Μελέτη. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf>
- Δούκα, Β. (2017). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες και τεχνικές που την επηρεάζουν. Μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*

- της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.
- Καραγιάννη, Ι. (2018). Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση εκπαιδευτικών. JSTAR, 14, 16-31.
- Καραμπατάκη, Φ. (2013). Η συναισθηματική νοημοσύνη και η εργασιακή δέσμευση των διευθυντών/προϊσταμένων επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους; Εμπειρική μελέτη στο διοικητικό προσωπικό μιας πανεπιστημιακής μονάδας.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 30-43.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία (Α' Τόμος)*. Κίνητρα - Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κρασιώτη, Π. (2013). Εργασιακή Ικανοποίηση των Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στη Ρόδο. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*; Λευκωσία.
- Λάμπογλου, Ε. (2020). Επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο επάγγελμα και απουσίες / καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Λιάκου, Γ. (2015). Προσωπικότητα και Επαγγελματική Ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Μαρσαγγούρας, Η. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα».
- Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.). 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, (σσ.536-547). Αθήνα
- Μπραΐμη, Α. (2015). *Χάσμα στην καριέρα: Ο ρόλος των προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων*. Διπλωματική Εργασία. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.aueb.gr/>
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.

- Ξαφάκος Ε., Σταυρόπουλος Β., Βάσιου Κ., Καλδή Σ., Τζίκα Β. & Σταυριανουδάκη Α. (2019). Κοινωνική νοημοσύνη: η επίδρασή της στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. *Εκπαίδευση & Επιστήμες*, 2, 7-12. Ανακτήθηκε από: <http://eduscience-journal.sci.uth.gr/%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82-2/>
- Ξαφάκος Ε., Σταυρόπουλος Β., Βάσιου Κ., Καλδή Σ., Τζίκα Β. & Σταυριανουδάκη Α. (2020). Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη ζωή τους: η σχέση της με την ποιότητα της ζωής τους και την ικανοποίηση από την εργασία τους. *Εκπαίδευση & Επιστήμες, (Special Issue) SI-1*, 8-15. [https://www.researchgate.net/publication/341540099\\_Ikanopoiiese\\_ton\\_ekpaideutikon\\_apo\\_te\\_zoe\\_tous\\_e\\_schese\\_tes\\_me\\_ten\\_poioteta\\_tes\\_zoes\\_tous\\_kai\\_ten\\_ikanopoiiese\\_apo\\_ten\\_ergasia\\_tous](https://www.researchgate.net/publication/341540099_Ikanopoiiese_ton_ekpaideutikon_apo_te_zoe_tous_e_schese_tes_me_ten_poioteta_tes_zoes_tous_kai_ten_ikanopoiiese_apo_ten_ergasia_tous)
- Παπαγιαννάκος, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση σε δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.
- Παπαδόπουλος, Ι. Θ. (2013). *Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. ΕΣΔΟ, (134-154). Λάρισα. Ανακτήθηκε από: [http://mibes.teilar.gr/esdo\\_proceedings/proceedings/2013/Papadopoulos.pdf](http://mibes.teilar.gr/esdo_proceedings/proceedings/2013/Papadopoulos.pdf)
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη*. Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: «Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών», Αθήνα. Ανακτήθηκε από : [https://www.researchgate.net/publication/281319017\\_E\\_epangelmatike\\_ikanopoiiese\\_ton\\_ekpaideutikon\\_Proto bathmias\\_kai\\_Deutero bathmias\\_ekpaideuses\\_Mia\\_empeirike\\_melete](https://www.researchgate.net/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiiese_ton_ekpaideutikon_Proto bathmias_kai_Deutero bathmias_ekpaideuses_Mia_empeirike_melete)
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παράσχου, Ε. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από : <http://ikee.lib.auth.gr/record/130043>
- Πολύζου, Δ. (2018). *Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε μαθητές με δυσλεξία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

- Ανακτήθηκε από: [https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-\\_uoa\\_dl\\_object\\_uoadl%3A2738565](https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-_uoa_dl_object_uoadl%3A2738565)
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταλίκας Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2002). (επιμ.) *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά - researchgate.net
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14157/P0014157.pdf?sequence=1>
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38568>
- Σταυρόπουλος, Β. & Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συγκριτική Μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας γενικής και ειδική αγωγής & εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος II, σελ. 225 – 238), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Σταυρόπουλος, Β. (2018). Η συμβολή της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στο χώρο εργασίας στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν. *"Τα πρακτικά του 5ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ"*, 1305-1314.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.
- Τασιά, Β. & Σταυρόπουλος, Β. (2019). Η συμβολή του εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτοτελείς δομές Α/θμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. *"ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ"*, 13, 542-551. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/335796352\\_E\\_symbole\\_tou\\_exyperetikou\\_egetikou\\_prophil\\_tou\\_dieuthynte\\_tou\\_scholeiou\\_sten\\_epangelmatike\\_ikanopoiiese\\_ten\\_aphosiose\\_kai\\_to\\_aisthema\\_auto-apotelesmatikotetas\\_se\\_ekpaideutikous\\_pou\\_yperetoun\\_se\\_autote](https://www.researchgate.net/publication/335796352_E_symbole_tou_exyperetikou_egetikou_prophil_tou_dieuthynte_tou_scholeiou_sten_epangelmatike_ikanopoiiese_ten_aphosiose_kai_to_aisthema_auto-apotelesmatikotetas_se_ekpaideutikous_pou_yperetoun_se_autote)

- Τσέλιου, Π. (2008). Σύγκριση ψυχολογικών παραγόντων (στρες, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση) σε εκπαιδευτικούς κανονικών και ειδικών σχολείων. Μεταπτυχιακή διατριβή. <http://hdl.handle.net/11615/14237>. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14237>
- Τσούνης, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική φροντίδα υγείας*, 8, (2), 36-47. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/>
- Χαρούλη, Β., & Σταυρόπουλος, Β. (2019). Η συμβολή του εξυπηρετικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 14, 481-489.

## Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, μτφ. Αναστασία-Β. Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφ Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Παναγιώτα Μπιθαρά, Μάνια Φιλοπούλου, Γιώργος Α. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Javeau, C.(2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Κριτική.
- Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Α. Παπασταμάτης (επιμ.), μτφρ. Έ. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Μακρυγιάννη Θεοδώρα



Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Μακρυγιάννη Θεοδώρα και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ 60 Νηπιαγωγός. Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ανέλαβα ερευνητική εργασία με τίτλο:

«Διερεύνηση της σχέσης του ταιριάσματος εκπαιδευτικού-σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού: μελέτη σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης».

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις σχέσεις του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας που υπηρετεί με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές. Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και απαντήστε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια, τοποθετώντας μια δήλωση - απάντηση που σας εκφράζει. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η προσωπική σας άποψη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν άκρως εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων - δηλώσεων διαρκεί περίπου 15 λεπτά. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή σας να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση,

Μακρυγιάννη Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ60

### Α ΜΕΡΟΣ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### 1.1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας  
☐ Γυναίκα

#### 1.2. Ηλικία

---

#### 1.3. Οικογενειακή Κατάσταση

- ☐ Άγαμος  
☐ Έγγαμος  
☐ Διαζευγμένος  
☐ Σε χηρεία

**1.4. Πρόσθετα Προσόντα(σημειώστε όσα έχετε):**

- ☐ Πιστοποίηση στις ΤΠΕ
- ☐ Διδασκαλείο
- ☐ Εξομοίωση
- ☐ Δεύτερο πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Τίποτα από τα παραπάνω
- ☐ Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: \_\_\_\_\_)

**1.5. Σχέση Εργασίας:**

- ☐ Μόνιμος/η
- ☐ Αναπληρωτής/τρια
- ☐ Ωρομίσθιος/α

**1.6. Έτη Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας:** \_\_\_\_\_

**1.7. Έτη Υπηρεσίας Στη Μονάδα που βρίσκεστε σήμερα:** \_\_\_\_\_

**1.8. Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ70)**

\_\_\_\_\_

**1.9. Οργανικότητα σχολείου που υπηρετείτε (π.χ. 6/θεσιο)**

\_\_\_\_\_

**1.10. Νομός Σχολείου:**

- ☐ Μαγνησία
- ☐ Λάρισα
- ☐ Τρίκαλα
- ☐ Καρδίτσα
- ☐ Βοιωτίας
- ☐ Εύβοιας
- ☐ Ευρυτανίας
- ☐ Φθιώτιδας
- ☐ Φωκίδας

**1.11 Το σχολείο βρίσκεται σε περιοχή:**

- ☐ Αστική
- ☐ Ημιαστική
- ☐ Αγροτική



## Β' ΜΕΡΟΣ

### ΑΦΟΣΙΩΣΗ

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Παρακαλούμε επιλέξτε αυτό που σας εκφράζει καλύτερα.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Μέτρια	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Μέτρια	Συμφωνώ Απόλυτα
1.Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω πρόσθετη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ	1	2	3	4	5	6	7
2.Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
3.Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
4.Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
5.Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
6.Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.	1	2	3	4	5	6	7
7.Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
8.Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
9.Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ'αόριστον.	1	2	3	4	5	6	7
10.Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5	6	7
11.Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
12.Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	1	2	3	4	5	6	7

## ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε αυτό που σας εκφράζει καλύτερα.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Μέτρια	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε Συμφωνώ ώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Μέτρια	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του σχολείου στο οποίο εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
2	Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
3	Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
4	Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελώ στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
5	Οι προσωπικές μου προοπτικές εξέλιξης συνάδουν με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6	7

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από τη δουλειά. Παρακαλούμε, κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.	1	2	3	4	5
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	1	2	3	4	5
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	1	2	3	4	5
4	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1	2	3	4	5
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ό,τι τον ελεύθερο χρόνο μου.	1	2	3	4	5
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	1	2	3	4	5

7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	1	2	3	4	5
8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1	2	3	4	5
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1	2	3	4	5
11	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1	2	3	4	5
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
14	Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	1	2	3	4	5
15	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	1	2	3	4	5
16	Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	1	2	3	4	5
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1	2	3	4	5

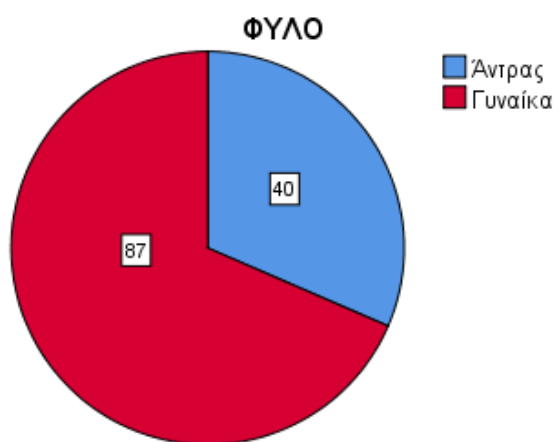
## ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και διαλέξτε ποιά από τις απαντήσεις περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας. Βάλτε την απάντησή σας μέσα σε κύκλο. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις. Εάν καμία από τις απαντήσεις δεν σας εκφράζει ακριβώς, βάλτε μέσα σε κύκλο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο.

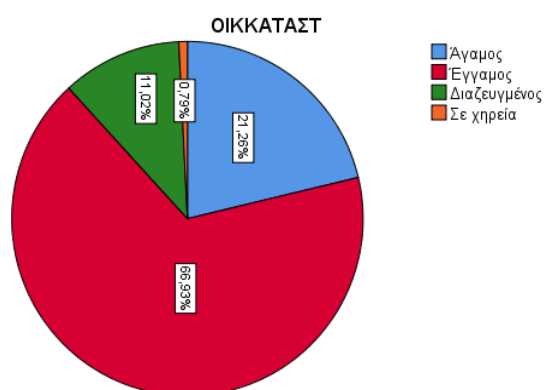
		ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΛΗΘΕΙΑ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ ΑΛΗΘΕΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ ΑΛΗΘΕΙΑ	ΑΠΟΛΥΤΑ ΑΛΗΘΕΙΑ
1	Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμα και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
2	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	1	2	3	4
3	Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμα και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
4	Είμαι πεπεισμένος ότι, καθώς ο	1	2	3	4

	χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.				
5	Ακόμα και αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
6	Είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα και αν έχω μια κακή μέρα.	1	2	3	4
7	Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	1	2	3	4
8	Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
9	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4
10	Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	1	2	3	4

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β



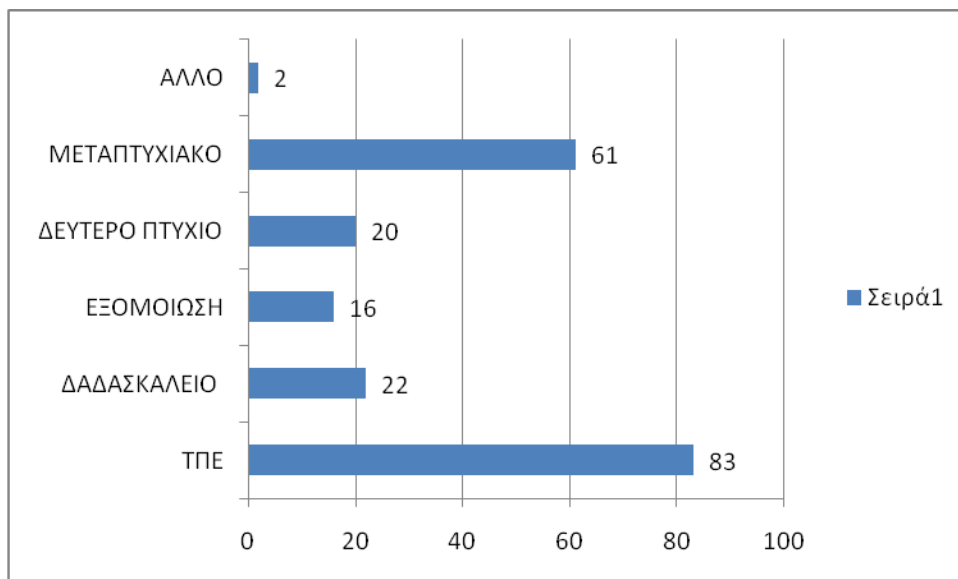
Διάγραμμα 5. Φύλο



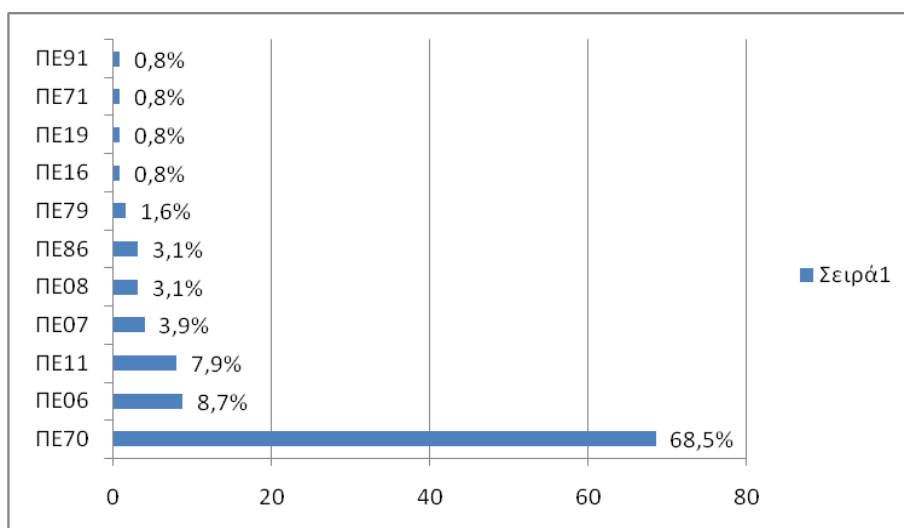
Διάγραμμα 6. Οικογενειακή κατάσταση



Διάγραμμα 7. Σχέση εργασίας



Διάγραμμα 8. Προσόντα

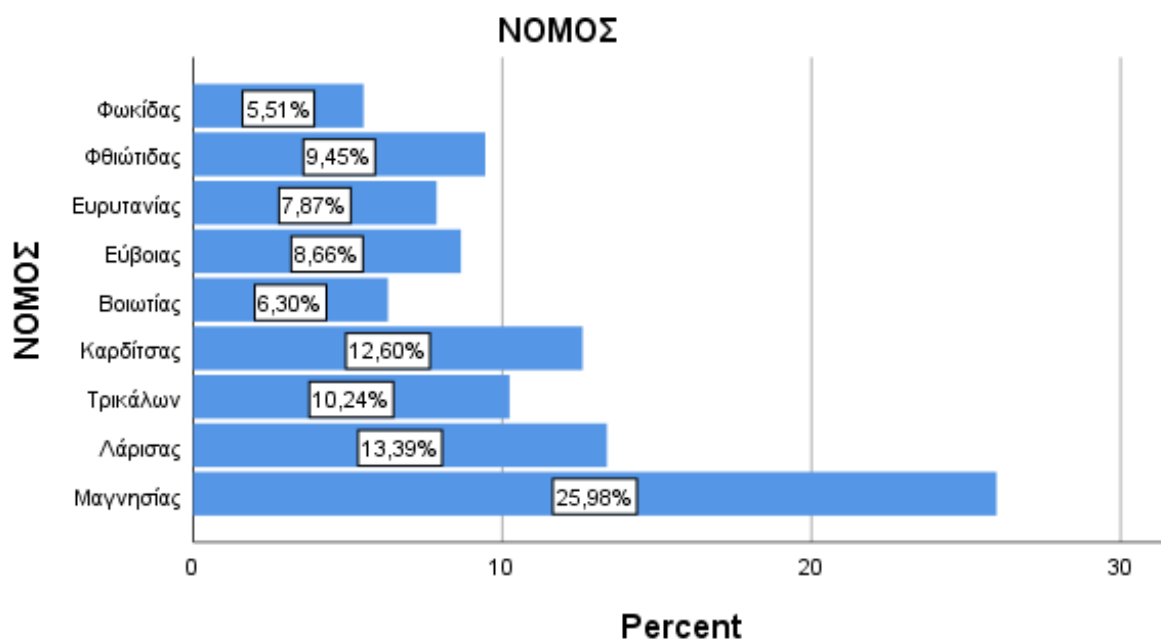


Διάγραμμα 9. Ειδικότητες

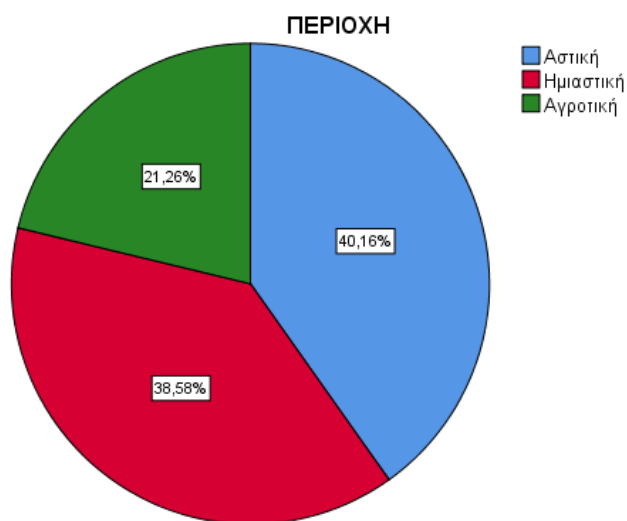
Πίνακας 30

Μέση τιμή ετών υπηρεσίας στην μονάδα

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ΕΤΗΥΠΗΡΜΟΝΑΔΑ	127	1	28	6,57	5,490
Valid N (listwise)	127				



Διάγραμμα 10. Νομοί



Διάγραμμα 11. Περιοχή Σχολείων